التعليم وتحديث المجتمع

تأليف

د. شبل بدران

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية

كلية التربية - جامعة الاسكندرية

الناشر

دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع (القاهرة)

عبده غريب

٢٠٠٠

الكتاب : التعليم وتحديث المجتمع

المؤلف : د. شبل بدران

رقم الإيداع : ١٠٣٦٣ / ٢٠٠٠

الترقيم الدولى : I S B N

977 - 303 - 274 - 4

تاريخ النشر : ٢٠٠٠م

الناشر : دار قباء للطباعة و النشر والتوزيع (عبده غريب)

شركة مساهمة مصرية

الإدارة : ٥٨ شارع الحجاز - عمارة برج امون - الدور الأول - شقة ٦

☎ ٦٣٦٢٥٦٢- فاكس / ٦٣٧٤٠٣٨

التوزيع : ١٠ شارع كامل صدقى الفجالة (القاهرة)

☎ ٥٩١٧٥٣٢ / ✉ : ١٢٢ (الفجالة)

المطابع : مدينة العاشر من رمضان - المنطقة الصناعية (C1)

☎ ٠١٥/٣٦٢٧٢٧

التعليم وتحديث المجتمع

إهداء

إلى كل الذين يسعون ويعملون بجد نحو بناء مجتمع جديد ..

وإنسان جديد... إلى كل الذين تشغلهم هموم مجتمعهم، فيعملون فكرهم وعقولهم، نحو فهم هذه الهموم ... وتجاوزها.

إلى كل الذين يسعون ويعملون بأمانه نحو تحرير الإنسان من كافة صنوف القهر الواقعة عليه..

إليهم .. وإليهم جميعا أتقدم بهذا العمل المتواضع.




مقدمة

لا يمكن النظر إلى التعليم منعزلا عن الظروف المجتمعية التى تؤثر فيه بشكل فعال، كما أن التعليم يكون بالضرورة مرآه تعكس هذه الظروف والابعاد المجتمعية. ومن هنا فإن التعليم يتأثر ويؤثر فى الابعاد الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، وبذلك لا يمكن ان يكون هناك تعليم منفصل عن هذه الابعاد، فالعلاقة بين التعليم كنظام اجتماعى والمجتمع علاقة جدلية فاعلة.

ومن هنا... تنطلق دراسة تاريخ التعليم فى أى مجتمع من المجتمعات من منطلقات أساسية، تتمثل فى علاقة التعليم بالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. ففى العصر الحديث تتشابك وتتعقد العلاقة بين التعليم والظروف المجتمعية التى يوجد فيها، بمعنى أنه ليس هناك تعليم كمعنى عام، مجرد ومنفصل عن ظروفه التاريخية، وقابل لكل زمان ومكان ولكل البلدان، إنما التعليم يعكس حركة تطور المجتمع برمته سلبياً أو ايجابياً.

ويعكس هذا الفهم، فهما صحيحاً للتاريخ عامة، ولتاريخ التعليم بوجه خاص. فنحن لا ننظر إلى التاريخ كحوادث منفصلة أو مجردة عن ظروفها الزمنية والمكانية والبشرية، وليس سرداً لحكايات وروايات عن أبطال ومشاهير التاريخ، وليس أيضاً لمواقف وحوادث منفرده نعرفها – أو يجب أن نعرفها – عن تاريخنا الحديث والمعاصر، وإنما تنطلق نظرتنا إلى التاريخ على اعتبار أنه حركة تطور للمجتمع الإنسانى برمته؛ حركة لتطور الشعوب والمجتمعات على ظهر الأرض...حركة شاملة وواعية بمسيرة البشر عبر التاريخ، تهدف إلى تحقيق مصالح من يملك دفة الأمور ويدافع باستماته عن شرعيته، وحركة صراع بين القوى الاجتماعية المختلفة فى سبيل الدفاع عن مصالحها، بمعنى أن المجتمع ليس فرداً أو حادثة أو موقفا معينا، ولكنه بوتقه تنصهر فيها كل هذه الأمور والمعانى من خلال سياق الحياة الجماعية الواعية على الأرض.

بداية.. لابد وأن ننوه إلى أن هناك نظريات ومنطلقات كثيرة تنظر إلى حركة التاريخ وكلها صحيحة من وجهه نظر أصحابها، لأنه كما سبق القول، إن القوى الاجتماعية المختلفة تدافع عن مصالحها، وخلال هذا الدفاع والتنازع يسير التاريخ فى حركته الواعية والمستمرة.

وتاريخ التربية والتعليم، ليس بعيداً عن هذا التنازع والصراع والحركة الدائمة والمستمرة بين القوى الاجتماعية المتعددة، حيث يعكس تاريخ التعليم النظريات التربوية والأفكار السائدة فى فترة تاريخية بعينها فى شكل مؤسسات تعليمية وتربوية تنتهج فلسفات وسياسات وأساليب متعددة لتطبيق تلك الآراء والافكار والنظريات السائدة.

ويعطينا تاريخ التعليم دروساً كثيرة يجب أن نعيها فى واقعنا التربوى المعاش، فعند دراسة تجربة **محمد على،** والافكار التربوية السائدة لدى كل من رفاعه.. رافع الطهطاوى وعلى مبارك وعبد الله النديم وغيرهم تفيدنا بأننا لا ننقطع عن تجاربنا فى الماضى، أملا فى الوصول إلى صيغ جديدة تتفق مع الحاضر، ولا تكون نتوءاً خارج حركة المجتمع، ولا تكون وافدة غريبة عن الواقع المعاش، وكذلك تجربة الاحتلال البريطانى فى تكريس سياسته فى التعليم المصرى، حيث تفيدنا كثيراً فى الدفاع عن قيمنا وتراثنا، وكل ما هو مضىء فى ماضينا، وأهمية الجهود الوطنية ونمو حركة الوعى فى التصدى لكل ما هو مناقض لقيم الحياه المصرية.

وهناك تجربة مصر الليبرالية بعد الحصول على الاستقلال الجزئى تفيدنا ونحن بصدد التخطيط ورسم سياسة جديدة للحياة التى ننشدها ونسعى جاهدين الى تحقيقها على أرض الواقع.

من هنا فإن أهمية دراسة تاريخ التعليم تعين كل من المعلم والمتعلم على الوقوف على الخبرات التربوية السابقة والاستفادة منها، وليس نقلها نقلا حرفيا،

وإنه لا حياه لأمة تقطع أواصرها بالماضى البعيد أو القريب، فالتاريخ وحركته فى صيرورة دائمة وحركة متصلة بالماضى وهادفة إلى غايات المستقبل.

والمعلم الذى نعده اليوم ليتولى أمانة ومسئولية تربية أجيالنا يجب أن يقف بفهم واعى ومستنير على حركة تطور تاريخ التعليم الحديث فى مجتمعه، فهو بعد قليل من الشهور سيصبح جزء من النظام التعليمى، وعليه قبل الدخول فيه بهذه الكيفية أن يتفهم دروس الماضى، وأن يقف على أهم السلبيات والإيجابيات التى حققت ، أى أنه يجب أن يكون له موقف نقدى من ذلك النظام التعليمى الذى سوف ينضم اليه....كل ذلك من أجل إصلاح وتطوير نظامنا التعليمى المعاصر.

ولقد قصدت من ذلك الاستهلال، محاولة الإجابة عن الأسئلة الكثيرة التى يثيرها المتعلم دائما، وهى: ما فائدة دراستنا للتاريخ بصفة عامة، وتاريخ التعليم بصفة خاصة؟ وليست هذه المقدمة البسيطة هى الإجابة الوافية والشافية، ولكن حركة التفاعل والحوارات والنقاشات التى سوف تثار وتتفجر، سوف تجيب عن كثير من الأسئلة.

والله من وراء القصد .

د . شبل بدران الغريب

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية
كلية التربية - جامعة الاسكندرية




الفصل الأول

أهمية دراسة تاريخ التربية والتعليم

ملاحظات حول المنهج

أولاً : ما هيه التاريخ وفائدته.

ثانيـــاً : فلسفة التاريخ.

ثالثـــاً : أهمية دراسة تاريخ التربية والتعليم.

رابعـــاً : منهج البحث التاريخى كمنهج لدراسة التربية.

خـامسـاً: ملاحظات حول الذاتية والموضوعية فى دراسة تاريخ التربية والتعليم.

ســادسـاً: مدى إسهام منهج البحث فى تاريخ التربية والتعليم فى تطور الفكر التربوى فى مصر.






الفصل الأول

أهمية
دراسة تاريخ التربية والتعليم

أولاً - ماهية التاريخ وفائدته :

هناك تعريفات كثيرة حول مفهوم كلمة تاريخ "History" فلقد كانت تعنى فى القدم سرد الروايات والحكايات والأساطير. ولقد شاع هذا المفهوم فى عصر اليونان والرومان. ومع اختراع فنون الطباعة والتصوير ارتقى هذا المفهوم إلى فن تسجيل الحوادث والأخبار، ورصد سير الأبطال والزعماء والقادة، إلا أن هذه التعريفات - على الرغم من وجاهتها - تعوزها الدقة والأمانة العملية. وأصبح التاريخ ينظر إليه على أنه العلم الذى يرصد حركة تطور الشعوب وارتقائها وليس الأفراد. وحركة تطور الشعوب والمجتمعات البدائية - المشاعية - إلى عالم اليوم بكل همومه وتعقيداته. فالتاريخ مرآه لتطور الواقع المعيش والمجتمع وحركة الصراع بين القوى المنتجة فى المجتمع وكذلك القوى المسيطرة على وسائل الإنتاج، على اعتبار أن من يملك يستطيع أن يسيطر وأن يتخذ قرارا.. وأن يدفع بعجلة المجتمع نحو تحقيق أهدافه ومصالحه.

ومن ثم أصبح التاريخ يهتم أولا بفهم الإنسان وتطوره. وذلك من خلال حركة المجتمع الإنسانى. وأخذ التاريخ أيضاً بمحاولة ربط العلل بالمعلولات، والأسباب بالمسببات، وجعل كل الواقع المتشعب والمترامى الأطراف شيئا له نظامه وانسجامه اضطرار' والزاما بحكم التسلسل والتولد المنطقى. فالتاريخ إذن بناء منطقى لعالم الانسان وإن كان الأمر كذلك فإنه ينبغى كى يكون البناء متين الأسس وفى مأمن من مزالق الخيال - أن لا يهمل مؤرخ التاريخ أى مظهر من مظاهر الواقع؛ لأن هذا الإغفال قد يؤدى إلى عدم الفهم حيث إنه يستحيل علينا فهم الإنسان فهما

صحيحا. والإنسان هو موضوع علم التاريخ، حيث إن الإنسان كل لا نفهمه ما لم نعتن بحياته الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتشريعية والعقائدية والأدبية والفنية والعقلية عامة، وغير ذلك مما يكونه ويكون بيئته وماهيته. لذا ترى المؤرخ يلجأ إلى تخصص أدق فأدق حتى يتمكن من أداء رسالة التاريخ، وحيث يتمكن من إعانتنا على فهم ذاتنا أكثر فأكثر، وذلك لأن سبل التاريخ فى تشعب مستمر كلما ازداد موضوع بحثه تعمقا واتساعًا وكلما ازداد وضع الإنسان تعقدا، أى كلما ازدادت إنسانية الإنسان تكاملا على مر التاريخ وبفضله.

اذن هناك حركة متبادلة بين الإنسان والتاريخ، فالتاريخ يضع الإنسان ويكيفه، والإنسان يصوغ التاريخ ويصوره. لولا الإنسان لما كان هناك تاريخ، وهكذا يصبح التاريخ وعاء لحركة تقدم جدلية يتوق الإنسان من خلالها – وبفضل الانتصار على تناقضاته المتجسمة فى إجهاضات الحضارة المتتالية – إلى إنسانية أكمل فأكمل. هذه الحركة الجدلية توجه الإنسان بلا ريب، ولكن هذه الحركة فى نفس الوقت لم يكن ليكون لها وجود لولا الإنسان ذو اليد والرؤية والعقل، لأن الإنسان هو نقطتها المركزية ومحركها الدافع لها[1].

ثانياً - فلسفة التاريخ :

حين نتحدث عن التاريخ كما سبق أن أوضحنا فإننا نعنى تطور المجتمعات والشعوب من الحالة البدائية – المشاعية – إلى عصرنا الحاضر. ومع دراسة كل التغيرات والتقلبات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وحين نتحدث عن الفلسفة نقصد بها موقف الإنسان من الحياة، موقفه من الكون ومن الخالق، أى أن الفلسفة تعنى فى التحليل الأخير تفسير الحياة ومحاولة الإجابة على التساؤلات الكبرى، ولكن ماذا نقصد بفلسفة التاريخ؟ إننا نقصد بها تاريخ الإنسان، لأنه الكائن الواعى الوحيد بين الموجودات، ولا فلسفة حيث لا وعى ولهذا فلا محل للحديث عن فلسفة التاريخ بالنسبة لغير الإنسان.

(١) التفسير المثالي للتاريخ :

على الرغم من التطور الذى لحق بعلم التاريخ خلال القرون السبعة عشر

الماضيـة، وكذلك فى القرن الثامن عشر، إلا أنه هناك شبه إجماع من العلماء والفلاسفة والمؤرخين على تفسير التاريخ تفسيراً مثاليا، وظل هذا حتى النصف الأول من القرن التاسع عشر وأهم فلاسفة هذا الاتجاه وعلماؤه "يوهان جوتفريد هيردر (١٧٤٤ -١٨٠٣) Johonn G.Herder" الذى يعتبر بحق مؤسس المدرسة الألمانية فى علم التاريخ، وتقدم فلسفة التاريخ عند هيردر بالقول: بأننا لابد أن ندرس الماضى لنفهم مشاكل اليوم والغد، وقد اتفق مع العالم الإسلامى ابن خلدون فى تشبيه الجماعات الإنسانية بالكائنات الحية، وقال بأن لها هى الاخرى أعمارا من الطفولة والصبوة الى الشيخوخة. وقد "تأثر ليوبولدفون رانكه (١٧٩٥ – ١٨٨٦) Leopold Von Ranke" باتجاه هيردر نحو الاعتراف بالجانب الانسانى أى البشرى فى التاريخ وقال بفكرة التطور العضوى للجماعات وكذلك بأهمية العامل الفردى فى توجيه الأحداث. وأكد رانكه على أن التاريخ ينبغى أن يدرس لذاته لا كوسيلة للتعليم والتهذيب[٢].

تجدر الإشارة هنا إلى العلاقة بين آراء "هيجل (١٧٧٠ – ١٨٣٠) Hegel فى التاريخ وما حققه رانكه ومعاصروه. حيث يعتبر هيجل فى جملة المثاليين" الذين يقولون إن الفكر أو الفكرة أساس كل ما هو موجود. وفلسفة التاريخ عند هيجل هى "سعى الجماعات الإنسانية للانتقال من حالة الهمجية والوحشية إلى مستوى الدولة ذات النظام والقانون"[٣].

(٢) التفسير المادي للتاريخ:

إلى جانب التفسير المثالى ومفكريه، هناك نفراً من المؤرخين اتجهوا من أول الأمر اتجاها ماديا فى دراسة التاريخ وفلسفته. حيث اعتبروا الإنسان كغيره من الكائنات الحية الطبيعية يسعى إلى رزقه وحماية نفسه، ولقد جعلوا رأيهم البحث عن العوامل الداخلية التى تدفع الإنسان أو الجماعات البشرية إلى الحركة وكلها فى نظرهم عوامل مادية. أى أنهم نظروا إلى التاريخ وكأنه فرع من فروع التاريخ الطبيعى. فكانت مؤلفاتهم أكثر واقعية إلى حقيقة الواقع وهؤلاء هم الماديون الذين تركوا العامل الروحى أو الدين أو الفكر جانباً، ونظروا الى العامل المادى فعرفوا

باسم "الواحدين Monists" أو أصحاب المذهب الواحد بخلاف المثاليين أو الثنائيين الذين فسروا حركة التاريخ على أنها بحث عن التوازن بين توجيه العقل المطلق الرفيع ونزعات البشر.

وأهم أعلام هذا الاتجاه "سان سيمون ومدرسته (١٧٦٠ - ١٨٢٥) Soint Simon" وهو من ألمع رجال الفكر الثورى فى فرنسا ومن الممهدين للثورة الفرنسية وصانعى فلسفتها، ويرى التاريخ يتلخص فى صراع متصل بين العاملين (من زراع وصناع) ويسميهم بالطبقة الثالثة والطبقتين الممتازتين اللتين تستفيدان من جهود العاملين هما طبقة النبلاء (الملوك ورجال الإقطاع) وطبقة كبار رجال الدين، ولقد طور "كارل ماركس (١٨١٨ - ١٨٨٣) Karl Marx" هذا الاتجاه حيث قال إن التاريخ يسير وفق قوانين ثابتة هى: قانون التغير من الكم إلى الكيف، وقانون تداخل الأضداد وقانون، نفى النفى[٤].

ثالثاً - أهمية دراسة تاريخ التربية والتعليم :

هل هناك فائدة من دراسة التاريخ عموما، وتاريخ التربية والتعليم على وجه الخصوص؟ والحق أن من أهم الأشياء التى يجب أن نقوم بها قرآة التاريخ قراءة واعية فاحصة. ففى هذه اللحظات التاريخية التى تعصف فيها الخلافات بمصر والعالم العربى، وتتراقص أمام الأعين عشرات الآراء والنظريات والفلسفات ، لا يمكن أن نجد أرضنا الثابته إلا فى تاريخ الوطن ولن نعرف طريقنا ونهتدى اليه إلا إذا أدركنا فى أى طريق سار هذا التاريخ من قبل.

ولو كانت دراسة التاريخ تتوقف على سرد الحوادث والأخبار والحكايات لكانت الاجابة محيرة ومحرجة على أهمية دراسة تاريخ التربية والتعليم. ولكن الذى لا شك فيه أن الدراسة تتعدى ذلك إلى دلالات هذه الأحداث على وجه العموم من حيث تأثيرها على مجرى التربية والتعليم على وجه الخصوص.

فالتاريخ التربوى وإن كان أحداثا أو وقائع، فإن غايته كما نرى هى جلاء الحاضر والكشف عن الحقيقة، ولا يتسنى ذلك ما لم ينفذ المؤرخ إلى حقيقة النزعات التى تسود الوقائع والأحداث حتى تتم فائدة الاقتدار فى ذلك لمن يدقق

فى أحوال الدين والدنيا كما يقول بن خلدون، والمؤرخ بهذه الصفة فيلسوف أكثر منه راوى أحداث وحكايات وسير.

ونستطيع القول بإنه لا أمل فى قوم قطعوا جذورهم من ماضيهم لأن النمو الى أعلى يتطلب أن تكون الأصول راسية من تحتها والتطور الطبيعى الذى يتجه فى الاتجاه الانسانى الحقيقى هو الذى ينشأ من سلالة متصلة بالماضى وينفتح لدوافع الحاضر ويتطلع لأمانى المستقبل. أن أساليب حياتنا مستمدة من الماضى سواء رضينا أم لم نرض، نتأثر به سواء عرفناه أم جهلناه، لأن ثقافتنا وأساليب تفكيرنا وعقائدنا وشعورنا نفسه وإحساسنا الفنى بما هو جميل وما هو قبيح فى مختلف حواس السمع والبصر والذوق.. الخ. كل ذلك متأثر بالماضى ومستمد منه إلى حد بعيد، ولا غنى لنا عن معرفه ذلك الماضى القومى وتتبع سيرته مع الزمان إلى وقتنا الحاضر، كما أنه لا غنى عن الاتصال بالعاطفة مع هؤلاء الجدود الذين سبقونا الى الحياة فى ظروف تطابق ظروف حياتنا أو تختلف بعض الاختلاف عنها(٥).

وإذا صدق ما سبق على التاريخ عموما، فهو لايقل أهمية وضرورة عن هذه الدرجة من الصدق فى مجال التربية والتعليم، فنظرة عميقة إلى بعض المشكلات التى تواجه نظامنا التعليمى مثل(٦):

(١) غياب الفلسفة التربوية المتكاملة التى تشكل البنية الاساسية فى عالمنا التربوى، وتوجهنا فى تخطيطنا لتحقيق أمال المستقبل المرتقب.

(٢) اتساع الهوة بين ما نطالب به المعلم من مسئوليات جسيمة وبين ما نعطيه له نظير القيام بهذه المسئوليات، بمعنى آخر اتساع الفجوة بين ما ينبغي تحقيقه وما يتحقق فى الواقع الفعلى.

(٣) انتشار الطابع النظرى فى معظم دراساتنا حتى فى المجالات العملية.

(٤) المكانة المتواضعة للتعليم فى عمليات التغيير والتطوير والتنوير لمجتمعنا المعاصر.



(٥) التخبط فى سلطة اتخاذ القرارات، وتعارضها مما يشيع جواً من عدم الاستقرار والقلق.

(٦) غلبة الإحساس المؤقت فى تطوير التعليم وبعده عن الاستمرارية.

(٧) انتشار الشكلية فى كثير من المناهج والمقررات الدراسية وخطط التعليم وعلوم التربية.

(٨) افتقار السياسة التعليمية لعنصر الاستمرار والاستقرار.

(٩) غياب الأهداف التربوية التى ننشدها من التعليم.

(١٠) الاعتماد على الخبرة الأجنبية فى تطوير التعليم المصرى.

ولا شك أن نظرة الى هذه المشكلات وغيرها تجعلنا نشعر بالحاجه الى التنقيب والبحث وراء جذورها التاريخية، حيث إنها غالبا ما تكون تراكمات تكاثرت عبر تجارب الماضى وخلال أحداثه البعيدة أو القريبة، وبهذه الطريقة وحدها نستطيع أن نتصدى لحلول عملية قائمة على منهج علمى ورؤية تاريخية تصحح مسار نظامنا التعليمى بحيث يحقق الغايات المرجوة منه.

وإذا كان التجريب يعد عنصراً جوهرياً فى المنهج العلمى الحديث، وإذا كانت العلوم الاجتماعية.. أو بعضها على الأقل. يعاب عليها عدم القدرة على إخضاع ظواهرها لمثل هذا التجريب، فإن الماضى يمكن أن يعدو بحق "المعمل" الذى تختزن فيه آلاف التجارب السابقة التى يمكن أن نهتدى بما وصلت إليه من نتائج فى تكييف الحاضر ورسم المستقبل كما يجب وكما نرغب، فتجربة الفراعنة فى التربية تبين لنا كيف يمكن أن يكون الشعور الدينى دافعا وباعثا على القيام بأقصى الجهود فى سبيل الترقى الاجتماعى والطموح العلمى بابتكار القواعد والطرق الرياضية فى بناء الأهرامات والنظريات والأفكار الطبيعية والكيمائية لتحنيط الجثث والأساليب العسكرية لبناء الإمبراطوريات(٧).



كذلك لا تكاد تخلو مناهج إعداد المعلمين فى أى قطر من أقطار العالم الحديث من دراسة مستفيضة لتاريخ التعليم فى ذلك القطر. كما لا تخلو من دراسة تاريخ التربية بصفه عامة. غير أن الاهتمام بدراسة تاريخ التربية والتعليم ينبغى ألا

يكون مقصوراً على الدراسين فى كليات ومعاهد إعداد المعلمين وعلى المشتغليين بإدارة التعليم وتنظيمه والتخطيط له. بل ينبغى أن تتسع دائرة هذا الاهتمام فتشمل كل من يهمه أمر تطوير التعليم ورفع مستواه ويؤكد ذلك أن بحث أمور التعليم لم يعد قاصراً على أساتذه التربية والمتخصصين فى وزارات التربية والتعليم وحسب. بل أصبح يشغل اساتذه الجامعات من غير أساتذه التربية وأولياء الامور ورجال الصحافة وغيرهم.

ولقد أظهرت السنوات الماضية اهتماما شعبيا كبيراً بأمور التعليم فى بلادنا وبدأ هذا الإهتمام فيما أثير حول القوانين والتغييرات التعليمية فى بنية النظام التعليمى (التعليم الأساسى والجامعة الأهلية وإلغاء المجانية...الخ) من مناقشات اشتركت فيها فئات مختلفة من الشعب والأحزاب السياسية، كذلك أولت وسائل الإعلام والاتصال الجماهيرى قضايا التعليم اهتماما متزايداً. كما اهتمت أيضاً بأمور التعليم هيئات حكومية غير تابعة لوزارة التربية والتعليم، الى جانب المنظمات والهيئات الأخرى الدولية.

يؤكد "جريفيز Greves" أننا ندرس تاريخ التربية والتعليم لنفس السبب الذى من أجله ندرس تاريخ أى حركة اجتماعية، أى لكى نفهم الحادث من خلال وضعه فى إطاره التاريخى. ومن ثم نتعلم كيف نضبطه ونسيطر عليه. إن "جريفيز" يحذر من أن الجهل بتاريخ التربية والتعليم قد يؤدى بنا الى مسالك متعارضة. فالفرد الذى يجهل أحداث الماضى عرضة لأن يأخذ بأحد الاتجاهين: الأول: رغبة فيه بأن يأخذ بكل أسباب التقدم، فإنه يتعلق بكل ما هو جديد من اتجاهات أو نظم معتقدا أنها السبيل الوحيد الى النجاح دون أن يحاول أن يعرف ما اذا كان هذا الجديد هو السبيل المباشر أو ما أو تم تجربيه من قبل..والثانى: اعتقادا من الفرد أن فكرة التقدم مجرد وهم، فإنه لا يخرج عن المسار إلا من المضمون الذى رسمته التقاليد الراسخة وهكذا يسير متخبطا فى أحد الاتجاهين أو ثم ينتقل الى الآخر ثانيا. أما اذا وعينا دروس التاريخ فمن غير المحتمل أن يلجأ فقط إلى الأساليب المعروفة والمطروحة كما أننا لا نندفع مع ذلك وراء كل جديد.

كما يستطيع الباحث فى تطور النظم التعليمية والتربوية تبين أن دراسة تاريخ

التربية والتعليم عنصر هام لا يستغنى عنه المهتمون بإدارة التعليم وتنظيمه. وذلك عند مناقشة مشكلات التعليم وتقويم النظم الحالية وتقرير السياسة التعليمية. بل وعند التخطيط للمستقبل، فمن الملاحظ أنه فى خبره ما بعد الحرب العالمية الثانية عملت كثير من دول العالم ومنها مصر على مراجعة واصلاح نظمها التعليمية وإصلاحها بما يتماشى مع المتغيرات الجديدة التى طرأت على العالم إثر الحرب العالمية الثانية.

ولقد تضمن البحث فى أسس هذا الإصلاح مناقشات مستفيضة حول ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص وأهداف التعليم، وغير ذلك من الموضوعات التى تشير إلى عودة الاهتمام بالنظرية والفلسفة فى التربية. وكذلك عودة الاهتمام بتطور تاريخ التربية ودراسته.

كما أسفرت المناقشات التى دارت حول المشكلات التعليمية عن الرجوع إلى مصادر تاريخ التربية، حيث إن دراسة النظرية والفلسفة فى التربية كانت موضع اهتمام المفكرين وفلاسفة التربية منذ بداية القرن الحالى. وما حدث فى الولايات المتحدة الامريكية فى عام ١٩٥٧ بعد إطلاق الاتحاد السوفيتى "سبوتنيك Sputnik" من مناقشات حول أهداف التعليم ومحتوى المناهج، لم يكن إلا استرجاعا لحوار كان دائرًا من قبل منذ عشرات السنين وأصبح موضوعا من موضوعات تاريخ التربية. ونعنى بذلك الصراع بين أنصار التربية التقليدية الذين كانوا يرون الاهتمام بالمادة الدراسية وبالتدريب العقلى للتلاميذ، وبين أنصار التربية التقدمية الذين يهتمون أكثر بالتعليم وبالنشاط خارج الفصل وبطرق التدريس الحديثة. وكذلك فإن الجدل الدائر الأن حول مناهج إعداد المعلم يثير فى الأذهان الصراع الذى كان قائما بين أنصار الإعداد الليبرالى المتخصص، وبين أنصار الإعداد التربوى المهنى.

ومن هذه الأمثلة وغيرها ظهرت الحاجة إلى تاريخ التربية، فإذا تحول الاختلاف فى وجهات النظر حول المشكلات التعليمية الحالية إلى صراع حول الحلول المناسبة لها يجد كل طرف فى هذا الصراع ضرورة الرجوع إلى الماضى

ليستمد منه تأييداً لموقفه، بالإضافة الى ما تقدم، فإننا نرى أن - دراسة تاريخ التربية والتعليم توضح لنا أمرين مهمين:

الأول: أنها تكشف عن العناصر الماضية إلتى تسربت الى الفكر والتطبيق التربوى فى حاضرنا. كما توضح لنا نوع المشاكل التى تنشأ نتيجة لاصطدام التقاليد التربوية الموروثة بظروف جديدة ومطالب جديدة.

الثانى: أنها توضح لنا كيف عمل السابقون على إيجاد حلول لمشاكل تربوية مماثلة لمشاكلنا وإن لم تكن ذاتها مشاكلنا.

أهمية دراسة تاريخ التربية والتعليم للمعلم:

لذا فأهمية دراسة تاريخ التربية تزود الدارس بصورة عن الماضى تعاون فى فهم الحاضر وتسهم فى التخطيط للمستقبل. فدراسة تاريخ التربية والتعليم لها أهمية معرفية مهنية للمستقبل فى الميدان التربوى وبوجه خاص لمعلمى المستقبل، وتتمثل هذه الأهمية فيما يلى:

(١) تزويد المعلم بقدر كاف من الحقائق التاريخية التى تعينه على الوصول إلى الفروض والنظريات المتعلقة بالتربية وفهم النظريات التربوية.

(٢) تساعد المعلم على تفسير الحقائق المتصلة بتطور الفكر التربوى، ومن فهم هذه الحقائق وتفسيرها يمكن إصدار أحكامًا سليمة والوصول إلى قرارات سديدة قائمة على مفاهيم سليمة.

(٣) تعاون المعلم على تصور أو إيجاد حلول مناسبة ملائمة لما يواجهه من مشكلات تربوية. فمن خلال فهم حركة التاريخ وأبعاده يمكن مواجهة المشكلات والإسهام فى حلها بصورة أفضل.

(٤) تعاون المعلم على فهم الاتجاهات التربوية الحديثة فى إطار أبعادها التاريخية والثقافية والاجتماعية والسياسية. وكذا فهم العلاقة بين التربية والجوانب الأخرى.

(٥) تعاون المعلم فى تفسير بعض مسائل التعليم المعاصرة فى ضوء التطور التاريخى له، مما يفيد فى توجيه العملية التربوية توجيها سليما.

(٦) تنمى لدى المعلم القدرة على اكتشاف العلاقات بين الأنظمة المختلفة

وآثارها وتأثيرها فى حركة سير التاريخ، وعلاقة فلسفتها بالتطبيقات العملية والعلمية فى داخل المدرسة.

(٧) تنمية القدرة على النقد والتحليل والدراسة لدى المعلم، وذلك من خلال دراسة الفكر التربوى والاستفادة من النظريات المختلفة، من أجل بناء فلسفة تربوية، وحتى يتخذ موقفًا ايجابيًا قائمًا على العلم والمعرفة من خلال عمله.

(٨) تزيد بصيرة وعى المعلم بالمشكلات التى يمكن أن تنشأ عند اقتباس نظام تربوى أو فكرة أو رأى دون أن تكون لها جذورها وإمكانياتها فى إطارنا الاجتماعى والثقافى والاقتصادى، مما يعوق حركة تطور نظامنا التربوى والتعليمى.

باختصار إننا لا يمكن أن نتجاهل الحلول والخبرات والتقاليد التربوية الماضية التى تراكمت خلال العصور المختلفة. ولذلك علينا أن نقصها وأن نتدارسها وأن نستخلص منها دروسا وعبرا قد تكون نافعة. ولنا الحق كل الحق فى أن نرفض منها ما نعتقد أنه غير مناسب لظروفنا المعاصرة، وأن نعدل فيها ما نشاء وينبغى أن نؤكد هنا أن دراسة تاريخ التربية وحدها لن تحل مشكلاتنا التعليمية الحاضرة كما أنها تملى علينا طريقا محددا للمستقبل. وهذا بالرغم من أنه لا يمكن أن نصل بدون هذه الدراسة الى قرارات حكيمة تتعلق بأمور التعليم، وأن دراسة تاريخ التربية والتعليم ما هى إلا إحدى الوسائل التى ينبغى أن يتزود بها كل مهتم بشئون التعليم عند اتخاذ قرارات صائبة بشأن تطويره وكذلك يتزود بها طلاب كليات التربية باعتبارهم سوف يعملون فى حقل التربية والتعليم وهم قادة المستقبل وأصحاب الحق والمصلحة فى دراسة التربية وتاريخها.

رابعاً - منهج البحث التاريخى باعتباره منهجًا لدراسة تاريخ التربية والتعليم :

نظراً لأن المعرفة التاريخية تتميز بطبيعة خاصة هى اتصالها بالماضى بصفة دائمة وتعاملها مع أشياء لا توجد بالضرورة فى الوقت الحاضر، لذا كان من الصعب الإلمام بكل حقائق الماضى وتفاصيله، ولامفر من التسليم بأن معرفتنا بخبايا التاريخ لا تكون كاملة، بل هى جزئية أو ناقصة فى جانب كبير منها ويصور لنا أحد المهتمين بدراسة التاريخ هذه الحقيقة أصدق تصوير بقوله:

"لم يتذكر أولئك الذين شهدوا الماضى سوى جزء منه، ولم يسجلوا مما تذكروه سوى جزء منه، ولم يبق مع الزمن إلا جزء مما سجلوه وما بقى مع الزمن لم يسترع نظر المؤرخين سوى جزء منه وجزء فقط مما استرعى نظر المؤرخين صادق، وما أمكن فهمه كان جزءا فقط مما هو صادق، وجزء فقط مما فهم يمكن للمؤرخ تفسيره وروايته".

ولذا كان على الباحث فى التاريخ بصفه عامه وتاريخ التربية بصفه خاصه أن يتخذ أنسب الأساليب أو الطرق لمعالجة التربية ونظرياتها من التطور التاريخى ويمكن أن يتحقق ذلك بعدة طرق، هذه الطرق تصلح للتاريخ ولتاريخ التربية والتعليم، حيث إن المنهج واحد، ولكن على الباحث أن يختار الوسيلة أو الطريقة التى تناسب موضوع الدراسة سواء فى التاريخ أم فى تاريخ التربية وهذه الطرق هى:

■ **الطريقة الأولى**: يمكن لنا أن نسميها الطريقة الطولية فى دراسة تاريخ التربية والتعليم، وفيها تحدد بعض القضايا أو الاتجاهات التربوية نعالج كل واحدة منها على حدة متتبعين نشأتها والظروف التى ولدت فيها ومراحل تطورها وهكذا نستمر فى معالجة القضية أو الاتجاه التربوى حتى يومنا هذا. ومثال ذلك أن تناولنا موضوعات مثل: "الدولة والتربية" أو "الفلسفة والتربية" أو "الدين والتربية" أو "الحرية فى التربية عبر العصور" ونعالج كل موضوع من هذه الموضوعات على حدة لنعرف أصول أسسه النظرية والفلسفية أو الفلاسفة الذين أسهموا فى بلورته، ثم نكشف أطرافه ومراحل تطوره المختلفة حتى صار على ما هو عليه الأن، أو حتى توقفه عند مرحلة تاريخية معينة.

ولا شك أن هذا الأسلوب أو المسلك له مزايا عديدة وأهميته فى أنه يعطى الموضوع الذى ندرسه الاستمرار الذى نريده. ونحن نتابع تاريخ الموضوع وتطوره ومثل هذا الأسلوب أو الطريقة فى دراسة التاريخ أو تاريخ التربية والتعليم يمكن أن يسمى أيضا طريقة المحاور حيث يتخذ الموضوعات محاوراً تستقطب الحقائق التاريخية حولها. كما نتخذ أساسا لتصنيف الفلاسفة وفقا لموضوع الدراسة، فإذا كان الاتجاه الديمقراطى منذ مولده حتى الان نستطيع أن

نحدد موقف الفلاسفة وفلاسفه التربية خصوصا من هذا الاتجاه منذ بدأت رحله الفكر التربوى مسيرتها الطويلة عبر القرون. وقد ننتهى فى النهاية الى الاتفاق على مؤيدى هذا الاتجاه ومعارضيه، أو نبحث عن الأفكار المتناثرة التى تخدم الفكرة الديمقراطية كما عبر عنها فرد أو مجموعة من المفكرين. وربما توصلنا فى النهاية الى نظرية شبه متكاملة عن الاتجاه الديمقراطى فى التربية.

ويؤخذ على هذه الطريقة أنها تتناول جزئيات من التربية أو جوانب منها كل جزء وكل جانب على انفراد. وهذا يضيع على موضوع التربية وحدته التى ينبغى أن تدرس تاريخه وتطوره من خلالها، كما يؤخذ عليها أيضا أنها تؤدى إلى التكرار أحياناً، إذ ما عالجنا كل موضوع على حدة من خلال إطار ثقافى واحد، وربما كانت هذه الطريقة أكثر ملائمة لموضوعات التخصص الدقيق فى التربية والتعليم على مستوى الدراسات العليا.

■ **الطريقة الثانية:** ويمكن أن نسميها الطريقة العرضية وفيها ننظر إلى التربية ككل داخل السياق الثقافى بشتى أبعاده فى مرحلة حضارية معينة، ونحاول رسم المعالم الرئيسية أو الخصائص التى تميز هذه المرحلة وصورة المجتمع الذى عاش هذه الفترة ثم نتأمل أثر هذا السياق الثقافى فى التربية والتعليم، وأثر التربية فيه، ومن إدركنا لطبيعة التفاعل بين هذين الجانبين يمكن أن نصور الأبعاد الحقيقية فى ثقافة هذا المجتمع والحياة الفكرية فيه، ومن كل هذا نرصد حركة الفكر التربوى والمؤسسات التربوية والأسس الفلسفية لها، أو النظريات التربوية السائدة منسوبة لأصحابها من المفكرين وفلاسفة التربية، حتى إذا ما انتهينا من معالجة مرحلة أو عصر انتقلنا الى مرحلة أو عصر آخر.

وبذلك يمكن السير على رحلة التربية والفكر التربوى عبر القرون مع التوقف عند مؤشرات التطور الحضارى وتطول وقفتنا أو تقصر تبعا لأهمية المرحلة الحضارية التى نتأملها ومدى إسهامها فى إثراء تاريخ التربية والفكر التربوى. وعلى ضوء هذا النسق يمكن أن نبدأ بدراسة التربية عند أجدادنا الأوائل فى المجتمعات البدائية الأولى لنرى جهودهم المبكرة فى تربية صغارهم. وهى على

سذاجتها وبساطتها تمثل نقطة البداية العامة ويمكن أن تتخذ أساسا لقياس درجة النمو والتطور الحضارى للمجتمعات المعاصرة، ثم نتابع رحلتنا عبر تاريخ التربية مع تاريخ الحضارات القديمة ونشأة الدول القديمة فى الصين ومصر وبابل وفارس كخطوة نحو بداية الاستقرار البشرى والشعور بالحاجة إلى مؤسسات تربوية متخصصة، ثم يأخذنا التاريخ إلى بلاد الإغريق وحضارتهم القديمة لنقف وقفة طويلة نتأمل فيها التراث الفكرى الذى قدمته هذه الحضارة للإنسانية. ونبدأ معه مرحلة جديدة فى تطور الفكر التربوى على أسس فلسفية أكثر تحديدا وعمقا وهكذا نسير مع مرحلة تطور الفكر التربوى فى تجواله بالحضارة الرومانية والعصور الوسطى وعصر النهضة والتنوير ثم العصر الحديث حتى نصل إلى عالمنا المعاصر. وهذه الطريقة هى التى نميل إلى الأخذ بها فى دراسة تاريخ التربية والتعليم فى مصر.

ومن خلال هذه الطريقة يمكن أن نقدم دراسة تفصيلية لحياه الفلاسفة وفلاسفة التربية وآرائهم فى المراحل الزمنية المختلفة كما يمكن استنباط الملامح الأساسية والرئيسية التى تميز كل مرحلة أو تميز التربية فى مجتمع معين، فنستخلص مثلا أن التربية والتعليم فى المرحلة البدائية لم تكن سوى عملية ملائمة للبيئة وأن التربية والتعليم اليونانى فى أثينا كانت تهدف إلى إعداد المواطن الفرد وفى أسبرطة إلى إعداد المواطن المقاتل أو المحارب. وفى روما الى اعداد الخطيب أو المتعلم اللبق. وهكذا تتضح أمامنا معالم التاريخ وتاريخ التربية والتعليم خصوصا من خلال آراء المفكرين واهتمامات المجتمع فى ذات الوقت.

ومن خلال ما سبق نستطيع القول إن منهج البحث التاريخى هو ذات المنهج بنفس الأدوات والطرق التى تستخدم فى تاريخ التربية والتعليم، فكلاهما سيان إلا أن تاريخ التربية يركز بشكل رئيسى على التربية والمؤسسات التعليمية، أما التاريخ فيدرس حركة المجتمع ككل.

خامساً - ملاحظات حول الذاتية والموضوعية في دراسة تاريخ التربية والتعليم :

غالبا ما يربط المؤرخ الحقائق بشخصه فهو يبحث عن الحقيقة فى ضوء خبراته الذاتية، وربما يكون هذا أمراً لابد منه فى عمل المؤرخ. لأن اختبار الحقائق لا يمكن أن يتم الا عن طريق شكوكنا الخاصة، ولا يعني هذا التعصب والتحيز لآراء المؤرخ وأفكاره الشخصية الذى يفترض فيه نزاهه الخلق ونقاء السريرة اللذان يجعلانه يكشف عن الحقائق بامانه بعيدة عن أهوائه وأغراضه الذاتية. وهذه مسألة هامة جدا فى عمل المؤرخ فهناك قدر هائل من الحقائق يتوقف قبولنا أو رفضنا لها على "شكوكنا الخاصة".

وهذه النقطة تجعل المؤلف يختلف كثيراً عن العالم الطبيعى فالأول تتغلب عليه الذاتية بينما الثانى يحاول أن يتوخى الموضوعية بقدر كبير. أما عدا ذلك فإننا نستطيع أن نلمح تشابها كبيراً بين الطريقة العلمية التى يتبعها باحث العلوم الطبيعية وبين الطريقة العلمية التى يتبعها باحث التاريخ حيث نجد كلاهما يتبع نفس الخطوات التى نلخصها فيما يلى:

(١) تجميع الحقائق وتصنيفها حسب نوعياتها والبحث عن العناصر المشتركة بينها.

(٢) الربط بين القواعد العامة المستخلصة من كل مجموعة لتكوين مجموعة أعم من القوانين.

(٣) افتراض نظريات واختبارها بواسطة الحقائق إلى أن تثبت صحتها أو عدم صحتها.

وبالإضافة إلى مشكلة تغلب "الذاتية" على عمل المؤرخ بحكم طبيعة المادة التاريخية يواجه المؤرخ مشكلة أخرى لا يواجهها باحث العلوم الطبيعية وهى البحث عن ما هو "مهم من الحقائق" فالذى يجعل حقيقة من الحقائق مهمة فى التاريخ هو علاقتها بالحقائق الأخرى، والحقيقة تستمد أهميتها من مدى ارتباطها بالبيئة والعصر والظروف الخاصة بالمؤرخ وأيضا أغراضه الشخصية، وهكذا نجد أنه من الممكن اختلاف المؤرخين الذين يعالجون موضوعا واحدا، فمن حيث

اختيارهم للحقائق، وكما ذكرنا من قبل إن هذا الاختلاف فى النظر الى أهمية حقائق ما دون غيرها يرجع إلى اختلاف المؤرخين فى عقائدهم القومية والدينية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية. فالحقائق المهمة بالنسبة لبعض المؤرخين تكون غير مهمة على الإطلاق بالنسبة للبعض الأخر. كما أن الحقائق الهامه عند مؤرخى عصر من العصور قد تكون عديمة الأهمية لدى مؤرخى عصر آخر تالى. وهذا يرجع إلى اكتشاف الحقائق الجديدة من ناحية وإلى ظروف ومتطلباته ومشكلاته العصر من ناحية اخرى.

وهذا الأمر قد آثار قضية مهمة جدا هى التفكير فى أن يعيد كل عصر كتابة تاريخه الذى كتب فى عصور سابقة. وهكذا نجد أن مفاهيم التاريخ عرضة للتحول والتفسير كما هو الحال بالنسبة لمفاهيم العلوم الطبيعية، فرجل العلم الطبيعى فى حاجة الى الوقوف على أحدث التطورات العلمية أيضا. إلا أننا يجب أن نوضح أن هناك حقائق خاصة قبل الموضوع لابد لجميع المؤرخين ان يتناولونها إذا ما عالجوا هذا الموضوع مهما اختلفت بيئاتهم وعصورهم، إلا أن الغرض من ذكر هذه الحقائق التاريخية هو الذى يختلف أيضا من مؤرخ لآخر.

إن مسألة الذاتية التى تظهر فى عمل المؤرخ عند اختياره للمهم من الحقائق هو الذى يجعل عملية التأريخ مختلفة عن عملية العلوم الطبيعية، وهذا الأمر جعل البعض يقول بأن المؤرخين الذين يحاولون الكشف عن العناصر المشتركة بين الحقائق مقلدين فى ذلك رجال العلم الطبيعى إنما يتبعون نظرية خاطئة لأن البحث فى التاريخ هو البحث عن الأشياء المهمة وهذا أمر نسبى للغاية.

ولقد لاقت فكرة الموضوعية مع بداية القرن العشرين نوعا من التحدى من قبل الكثيرين الذين تصوروا أن فكرة الذاتية هى التى تتغلب على دراسة التاريخ كله، أما الموضوعية فهى فكرة غير ممكنة التحقيق. ولذلك رأينا اتجاه بعض المؤرخين إلى رؤية الماضى من خلال الحاضر بخلفياته الثقافية ومشكلاته. وهكذا تم تجاهل فكرة الموضوعية التى تحدث عنها "رانكه Ranke" ولكن سرعان ما تحول مؤرخو القرن العشرين الى الاعتقاد بأن الموضوعية الحقة هى أن المؤرخ عليه أن يضع الماضى ووثائقه فى إطار زمانه ومحيطه الثقافى والاجتماعى والاقتصادى.

ولعل أهم قضية شغلت مؤرخى القرن العشرين هى أن يكون للتاريخ قوانين شبيهة بقوانين العلوم الطبيعية. ورغم وجود صعوبات كثيرة أمام تحقيق ذلك إلا أن "إدوارد شينى (١٩٢٣) Edward Sheny صاغ سته قوانين سماها بالحدس أو التخمين "فالقانونان الأول والثانى هما قانونا الاستمرار والتغيير وهما حقيقتان من حقائق التطور، والقانون الثالث هو قانون التكافل ويعنى أن الأمة تنهض أو تضمحل كوحدة، أما القانون الرابع فهو قانون الديمقراطية ومعناها أن ضبط حياة الجماعة يتجه نحو الديمقراطية. والقانون الخامس هو قانون حرية الاختيار ويعنى أن الضغط يولد الانفجار والكارثة والقانون السادس والأخير هو التقدم الخلقى ومعناه أن المؤثرات الخلقية تميل لأن تكون أقوى من المؤثرات المادية[٨]. وقد لاقت هذه القوانين إقبالا شديدا وترحيباً من قبل غالبية المؤرخين رغبة منهم فى أن يكون للتاريخ قوانين مثل سائر العلوم الأخرى.

إن الماضى ما هو إلا "تراث ثقافى" والثقافة دائمًا فى حالة تغير وتطور مستمريين، والثقافة تتفاعل مع ظروف العصر نفسه وحاجاته ومشكلاته. وثقافة أمة ما فى الحاضر تحوى الكثير من تراثها الثقافى المستمد من الماضى. وهنا تبرز دراسة التاريخ على أنها حلقة الوصل بين الماضى والحاضر والمستقبل. ولكى تكون دراسة التاريخ دراسة مجدية وفعالة بالنسبة للحاضر فا لابد من أن تتسم بالموضوعية وتلتزم بها، ونقصد بالموضوعية كما سبق أن أوضحنا تصوير الماضى بكل ما فيه من وقائع وأحداث بأمانة دون أى نوع من التحيز أو التعصب والبعد عن الأغراض الشخصية.

سادساً - مدى إسهام منهج البحث فى تاريخ التربية والتعليم فى تطور الفكر التربوى فى مصر:

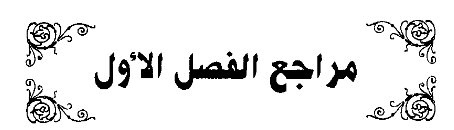
لا شك أن منهج البحث فى تاريخ التربية والتعليم سواء كان متبعا للطريقة الطولية أم العرضية أو دراسة الأعلام والشخصيات أو دراسة القضايا والمشكلات المعنية يستجلى الحقائق والأمور أمام أعيننا، فيما يعيننا على منهج الماضى ومحاولة تطوير الحاضر من أجل خلق مستقبل أفضل. وبذا تصبح

دراسة المنهج مهمة فى تطوير الفكر التربوى فى مصر. فمثلا دراسة عصر محمد على والإسهامات التربوية التى حدثت فيه على يد رفاعه الطهطاوى وعلى مبارك وغيرهما تفيدنا فى الوقت الحاضر عما ينبغى عمله تجاه مشكلاتنا المعاصرة. حيث إننا سوف نقارن بين الفترتين والعهدين لنرى أوجه التشابه وأوجه التنافر وكيفية حل هذه المشكلات.

ودراسة تاريخ التربية فى مصر أو فى غيرها من الأقطار لا ينبغى أن تركز على دراسة النظم والمؤسسات التربوية فقط، فهذه النظم والمؤسسات أشكالا لابد لها من مضمون، ومضمونها ما يتصل بها من فكر وما يسيرها من سياسات وما تقوم عليه من فلسفات، ومن هنا كان لنا أن نقول إن دراسة هذه النظم والمؤسسات إذا كانت مهمة وضرورية فإن الاقتصار عليها مضر لحركة التطوير الحضارى للمجتمع المصرى ومشوه لها، فإذا كانت لها نظامها ومؤسساتها الواقعية، فلابد أن تكون لها نظرياتها وأفكارها ومبادئها وفلسفتها مهما بلغت فى ذلك حد البساطة. فإذا قامت الدولة بإنشاء نوع من المدارس لتعليم مواد معينة، فهذا العمل كما أنه يصدر عن واقع اجتماعى معين فهو يهتدى أيضا بفلسفة خاصة ووجهة نظر تعليمية وتربوية معينة فى حق الإنسان وفى الطبيعة الإنسانية ومفهوم العلم والتربية إلى غير ذلك من زوايا فلسفية وفكرية(٩).

وعلى ذلك فإن هذه الأمور لا يمكن أن تتضح أمامنا وتنكشف لنا إلا من خلال الدراسة المنهجية لها حيث سوف يظهر لنا المنهج أهم القضايا والمشكلات وكذلك سبل حل هذه القضايا والمشكلات، فنحن لا نعرف عن فلاسفة الغرب أو الشرق أية أفكار عن فلسفتهم التربوية ومدى إفادة الواقع منها إلا من خلال الدراسة والبحث الذى سوف يطلعنا على ذلك كله. وعليه فإن منهج البحث فى تاريخ التربية والتعليم يعتبر أداة ووسيلة فى ذات الوقت للوقوف على المشكلات وتبين مدى الإسهام فى حلها أو وضع تصور لحلها ومناقشتها المناقشة العلمية البناءة التى تفيد وتثرى الواقع المعيش.





مراجع الفصل الأول

(١) محمد الطالبى: "التاريخ ومشاكل اليوم والغد"، **الكويت، عالم الفكر، العدد الأول، ١٩٧٤**. ص ١٧.

(٢) حسين مؤنس: "التاريخ والمؤرخون"، **الكويت، عالم الفكر، العدد الأول، ١٩٧٤**. ص ص ٧٦ - ٧٧.

(٣) المرجع السابق، ص ص ٨٠ - ٨٢.

(٤) داجوبرت د.رونز: **فلسفة القرن العشرين**، ترجمة: عثمان نويه (الألف كتاب - العدد ٤٦٤ - القاهرة، ١٩٦٤) ص ص ٢٦١ - ٢٦٦.

(٥) سعد مرسى أحمد وسعيد إسماعيل على: **تاريخ التربية**، (القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧١). ص ٢٩.

(٦) المرجع السابق. ص ص ٢٩ - ٣٠.

(٧) المرجع السابق. ص ٣٠.

(٨) هنرى جونسون: **تدريس التاريخ**، ترجمة: أبو الفتوح رضوان، (القاهرة ، النهضة المصرية، ١٩٦٥). ص ٣٥.

(٩) سعد مرسى أحمد وسعيد إسماعيل على، مرجع سابق. ص ص ١٦ - ١٧.






الفصل الثانى

تحديث التعليم والثقافة فى مصر فى أوائل القرن التاسع عشر

أولاً : التعليم المصرى قبل حكم محمد على.

ثانيـــاً : بواكير التجديد فى الفكر المصرى الحديث

ثالثـــاً : جهود محمد على لتحديث التعليم والثقافة.






الفصل الثاني

تحديث التعليم والثقافة في مصر في أوائل القرن التاسع عشر

أولاً: التعليم المصرى قبل حكم محمد على:

لقد تأثر تطور التعليم فى مصر تأثراً كبيراً بالتطور التاريخى والثقافى للأمة المصرية، فكانت أدوار تاريخ التعليم هى نفسها أدوار التاريخ السياسى والاجتماعى والاقتصادى التى مرت بها البلاد منذ العصور الوسطى إلى الوقت الحاضر. ويرجع نظام التعليم الحديث فى مصر إلى أوائل القرن التاسع عشر حين بدأت مصر تأخذ بأساليب المدينة الحديثة، وعندما قام هذا التعليم الحديث كان يوجد نوع آخر من التعليم يختلف عنه كل الاختلاف – فى نظامه وفى مادته وفى أغراضه – نرى أنه من الضرورى أن نعرض له فى إيجاز قبل التعرض للنظام الحديث، حيث كان التعليم المصرى فى أواخر القرن الثامن عشر تعليماً دينياً لغوياً وكان يتكون من مرحلتين أساسيتين:

(١) الكتاتيب والمساجد:

وهى المرحلة الابتدائية أو الأولية حيث كانت الكتاتيب منتشرة فى مدن القطر وقراه. ولم تكن هذه الكتاتيب فى الغالب مدارس قائمة بذاتها ولا تشرف عليها أو تديرها هيئات منظمة أو حكومية. بل كانت فى الغالب مكاتب حرة يفتحها بعض الفقهاء فى أفنية منازلهم أو فى حجرة منها ويتقاضون أجراً من الصبيان فى نظير تعليمهم وكان الدين والقرآن هما موضوع الدراسة، إذا كان أهم أغراض التعليم فيها هو تحفيظ القرآن الكريم[١]. وكما يمكن اعتبار الأزهر موطنا للدراسة الدينية العالية، كذلك يمكن اعتبار "الكتاتيب" موطنا للدراسة الدينية الأولية، وكما ظل التعليم بالأزهر حرا لا يخضع لنظم أو قوانين كذلك ظل التعليم فى "الكتاتيب" حرا مطلقاً.

وكان بدء وجودها أنه إذا كانت الحاجة ماسة فى جهه ما سواء فى المدن أو القرى إلى "كتاب" يقوم "فقيه" درس بالازهر زمنا ما أو كان "عريفا" لفقيه ما ويجمع حوله بعض الأطفال ويبدأ بهم "مدرسته" وكثيرا ما كانت تقوم فى أفنية المساجد أو الزوايا وخاصة فى القرى أو فى بيوت أصحابها. ولا يشترط فى الفقيه إلا أن يكون حافظا للقرآن، إذ أن الغرض الاساسى "للكتاب" هو تحفيظ اطفاله القرآن، وليست القراءة والكتابة إلا وسيلتان فى أداء رسالتها التعليمية المبتورة إلى لم تكن تعد الفرد للحياة والمجتمع بقدر ما كانت تلقنه وتحفظه آيات القران[٣].وعلى الرغم من ذلك كان الأهالى يقبلون على هذا التعليم لأنه لم يكن بالبلاد سواه.

(٢) التعليم في الأزهر:

كان منهج الدراسة به قاصراً على علوم اللغة والدين، ولم يكن أمره كذلك فى أول الامر. فقد أنشىء الأزهر فى القرن العاشر الميلادى عام ٩٧٠ م فى عهد الفاطمين ومع أنه أنشىء لأغراض سياسة ودينية إلا أن العلوم الطبيعية سرعان ما دخلت ضمن مناهجه. فقد كانت علوم الطب والرياضيات تدرس فى الأز إلى القرن السادس عشر، وعندما دخلت البلاد تحت حكم الأتراك العثمانيز الذين أبطلوا تدريس هذه العلوم نظراً لتعصبهم وضيق أفقهم وبعدهم عن روز الإسلام[٤]. ولقد كان الأزهر الموطن الوحيد للحياة العلمية فى مصر لعدة قرون، وكانت روحه تعم نواحي الحياة المصرية، وكان ذا طابع قومى صبغ التفكير والثقافة فى البلاد بصبغه خاصة تناسب التقاليد والقيم التى كانت سائدة فى التعليم الدينى فى ذلك الوقت، فقد كان الجامعة الرئيسية التى يتلقى فيها الشباب الثقافة الدينية العالية.

ولقد كان هذا التعليم "القديم" أو التعليم "الدينى" هو وحده الذى عرفه المصريون إلى السنوات الأولى من النصف الأول من القرن التاسع عشر. وكان الازهر وحده مصدر التعليم والثقافة فى البلاد، ومنه تستمد البلاد مقومات التفكير فيها. وكان له قدمه فى التاريخ وتغلغله فى المجتمع المصرى ما يمكنه من

الحياه وسط ما انتاب البلاد من عواصف الفتن والمؤامرات. هذا إلى (اطمئنان) المصريين إلى التعليم الذى يلقى فى رحابه وحول أعمدته، كذلك عدم ظهور "الحاجة" إلى التعديل فيه تعديلا أساسياً يمهد لحاجات جديدة، حيث كانت شئون الحكم وما تبعها من ألوان الوظائف قاصرة على غير أبناء البلاد، كل ذلك قد أعانه على البقاء ومكن له فى حياة الأمة المصرية؛ لهذا عكف الأزهر على تقاليده القديمة التى اكتسبها منذ اجيال يستمد منها قوة تعينه على الحياة. ورأى فى احتفاظه بتلك مصدرًا للنشاط والقوة. وبذلك وقف الازهر حارسا "للتقاليد" القائمة على الثقافة الدينية، وانتج لذلك عقلية خاصة كان لها اكبر الاثر فى صبغ التفكير والثقافة بصبغه دينية صرفه(٥). غير قابلة للتجديد والتحديث، حيث كانت ترى ما هو غير ذلك ضار بالبلاد وغير نافع لها.

ومما لاشك فيه أن التعليم الدينى كان يرمى فى الشرق والغرب فى الإسلام والمسيحية على السواء، إلى تهذيب روحانى، أى الى تربية دينية أخلاقية تعد الفرد لا لهذا العالم الذى يضطرب بأسباب الحياة والذى يعيش فيه الفرد، بل لعالم آخر لا يصل إليه إلا بعد أن تخلص روحه من أدرانها، لم يكن هذا التعليم يهتم بإعداد الفرد للحياة والمجتمع الذى يعيش فيه، أو بما يكسبه قوة ومهارة فى معالجة اسباب المعاش، بقدر ما كان يهتم بعلاقة الفرد بخالقة كما كانت تتصورها العقول فى العصور الوسطى، كما كان يقوم فى الشرق الإسلامى فى المساجد والزوايا(٦).

كان هذا تعليم العامة من المصريين، ويلاحظ أنه كان تعليماً خاصاً لم تكن الدولة تشرف عليه أو تديره أو تنفق عليه. فالكتاتيب كان يديرها أصحابها من الفقهاء ويشرفون عليها ولم تكن لهم أى علاقة بالحكومة، والأزهر كان ينفق على التعليم فيه من أوقافه الكثيرة، ولم تكن للحكومة أى علاقة به. لا علاقة إشراف ولا علاقة إنفاق. ومع انتشار الكتاتيب فى القرى واتساع الازهر لكل من يريد اللحاق به كان عدد المتعلمين قليلاً جداً فى ذلك الوقت، نظراً لحاجة الفلاحين من المصريين إلى أبنائهم فى الزراعة، ومع أن هذا النوع من التعليم اللغوى والدينى

الذى كـان يتـم فى الكتـاتيب والأزهر لـم يكن كـافيـا لنشـر التـعليم أو الوعى الاجتماعى بين عامه الشعب المصرى، إلا أنه زود الشعب بطبقه من الزعماء والقادة هم مشايخ الأزهر وعلماؤه، الذين كانوا يدافعون عن مصالح الشعب ضد ظلم الحكام المماليك فى كثير من الأحوال والاوقات.

إلا أن هذا التعليم قد بث فى القلوب روح التكاسل والخمول والجمود التى أدت الى انعزال مصر عن الحياة الحضارية فى خارجها. وإذا كان التعليم الدينى قد أسـهم فى ذلك بنصيبه، فـإن حكم الأتراك والمماليك كان له دور بالغ الأثر فى جمود هذا التعليم، وكذلك فى جمود الفكر المصرى فى ذلك الوقت. وظهرت الحاجة ملحة وضرورية إلى وجود تيار مستنير يبث فى القلوب والعقول روح الوعى الاجتماعى والسياسى والثقافى، ويدفع البلاد دفعة إلى الأمام حيث تستطيع أن تقف على ارض صلبه وتستمد من الامم التى سبقتها فى "المدينة" و"الحضارة" جزءًا منها، وأن تتطور بدفع تراكمات التخلف والجمود عنها، إلا أن ذلك لم يتم إلا فى النصف الأول من القرن التاسع عشر، عندما شعر محمد على بالحاجه الملحة والضرورية إلى تحديث التعليم فى مصر، حتى ينهض بها، ويحقق من خلالها وبها أحلامه فى تكوين الإمبراطورية المنشودة.

ثانياً - بواكير التجديد في الفكر المصري الحديث :

(١) الحملة الفرنسية وآثارها الفكرية :

كان هبوط الفرنسيين مصر أول غزوة عرفتها البلاد فى تاريخها الحديث وكان الفرنسيون أول الأجانب الذين عرفهم أهل البلاد، الأجانب الذين عرفوهم تجاراً يتزيون بزيهم ويتكلمون العربية المشوبة باللكنة الأعجمية، بل الأجانب المسلحين الذين اغتصبوا حكم البلاد وانبثوا فى طول الأرض وعرضها يتكلمون لغة أجنبية، ويعلنون إلى الناس أقوالا لا شك تدعوهم إلى قدر كبير من التفكير كخصومتهم مع المماليك أعداء الملة الإسلامية وصداقتهم للسلطان العثمانى، وكمثل ما ذكره عن البابا وفرسان القديس وتلك المساواة بين البشر إلا فيما ميز العلم والعقل[٧].
وبذلك نرى أن الحديث عن المساواة والعلم والعقل أخذ ينتشر فى البلاد بعد مجئ

الحملة الفرنسية، أى نقل الأفكار الأوربية إلى مصر، تلك الافكار التى سادت أوربا فى أواخر القرن الثامن عشر ومطلع القرن التاسع عشر. ومن هنا فإن الاحتكاك الحقيقى بين العقلية المصرية والفرنسية كان بقدوم تلك الحملة إلى أرض الكنانة.

وبذلك فقد مهد الاحتلال الفرنسى الطريق لحدوث تغييرات بدلت شكل الحياة فى مصر خلال القرن التاسع عشر. وليس من الصواب أن ننسب إلى الاحتلال الفرنسى مباشرة تلك الميول الفرنسية القومية التى أثرت فى الثقافة المصرية، التى برغم التقلبات السياسية المختلفة ما نزال نلحظها حتى الوقت الحاضر. فالآباء والعلماء الذين صحبوا بونابرت جاءوا إلى مصر ليتعلموا أكثر من أن يعلموا، كما أن بحوثهم التى نشرت فى كتاب «وصف مصر» Descripion I, Egypt كانت أساس البحث العلمى الحديث فى كل ما يخص التاريخ والمجتمع والإقتصاد المصرى(٨)، ودأب هؤلاء العلماء عقب مجيئهم إلى مصر على بحث أحوال مصر ودراستها من جميع النواحى فقاموا بدراسة التربة والمناخ والمنتجات الزراعية والمعدنية. وإمكانيات مصر المختلفة وما ضمته من آثار ... الخ. وكان الهدف من نشر الكتاب نشر المعرفة ورفع اسم فرنسا، وظهر أو ل أجزاء الكتاب فى عام ١٨٠٩ وكتب الإهداء باسم الامبراطور نابليون. أما آخر الأجزاء فقد ظهر فى عام ١٨٢٢، وبدأت الطبعة الثانية من الكتاب فى عام ١٨٢١ وانتهت فى عام ١٨٢٩. وكان يقابل هؤلاء العلماء فى مصر المشايخ وعلماء الدين، وقد حاول العلماء الفرنسيون استمالتهم وإطلاعهم على ما حوته أبنية «المجمع العلمى المصرىI nstitut d, Egypt الذى أسسه بونابرت بل أعرضوا عنها (٩). ومما ساعد على ذلك إيمانهم أيضا بأن الثقافة الأوربية قد جاءت مع جيش غاز كافر. ومن ناحية أخرى ظل معظم القاهريين يسيئون الظن بالعملاء ويشكون فى نواياهم ولا يفرقون بينهم وبين سائر الفرنسيين (١٠).

ولقد أدى المجمع العلمى خدمات جليلة فى حركة الاستنارة فى مصر وفى لفت الأنظار إلى أهمية العلم والتقدم العلمى القائم على التجربة والملاحظة وفى دفع العقلية المصرية إلى محاولة إعمال الفكر والعقل والمنطق فى الحياة ولقد حددت أغراض

المجمع العلمى فى الأمر الصادر بتكوينه فى ٢٢ أغسطس عام ١٧٩٨ فى الآتى:

(١) تقدم العلوم والمعارف فى مصر.

(٢) دراسة المسائل والأبحاث الطبيعية والصناعية والتاريخية الخاصة بمصر إلى جانب نشر هذه الأبحاث والدراسات.

(٣) إبداء رأيه للحكومة فى المسائل التى تستشيره فيها وجعلت للمجمع أقسام أربعة:

أ) قسم للرياضيات

ب) قسم للطبيعيات.

جـ) قسم للاقتصاد السياسى.

د) قسم للآداب والفنون.

وقرر أن يمنح المجمع «جائزتين كل سنتين: **الأولى** لأهم بحث خاص بتقدم الحضارة فى مصر، **والثانية** لأهم بحث خاص بتقدم الصناعة. وتطبع الأبحاث التى أجيزت فى مجموعة المجلس. وكذلك الأبحاث الى لم تنل جائزة متى رأت اللجنة أنها جديرة بالنشر [١١]. ولقد انتشر علماء الفرنسيين فى كل طرف من أطراف مصر يبحثون وينقبون فى الحياة المصرية، ولقدجمعوا بحوثا طريفه جليلة، ستكون المادة التى يكتب منها فيما بعد كتاب «وصف مصر» والكتب الكثيرة التى ظهرت عن تاريخ الحملة الفرنسية من النواحى العسكرية والطبيعية والعلمية [١٢].

وعلى ذلك فإن الغرس الحقيقى للثقافة الفرنسية فى مصر يمكن إرجاعه إلى عصر محمد على. إذ دخلت أفكار فرنسية إلى مصر خلال حكمة على أيدى رجال من أمثال «دروفتى» Drovetti قنصل فرنسا فى مصر، و «منجان» Mangin والضباط الفرنسيين الذين بقوا فى مصر بعد انسحاب الفرنسيين وعادوا إليها فيما بعد إثر سقوط نابليون. كما كانت المؤثرات الفرنسية فى مصر فى عهد محمد على مع البعثات التعليمية إلى فرنسا التى كان يشرف عليها «المسيو جومار» Gomard أحد علماء الحملة الفرنسية وكانت جماعة السان سيمونيون Soint - Simonians.

الذين داعبت أحلامهم فكرة المزاوجة بين الشرق والغرب بإنشاء قناة عبر برزخ السويس هم ورثة مهندسى الحملة الفرنسية الذين قاموا بعمليات مسح دقيق لمصر(١٣). وهكذا فإن الحملة الفرنسية أكدت الأهتمام الفرنسى بمصر أكثر من الإهتمام المصرى بفرنسا، أى أن ما حققه الباحثون هو تقديم مصر للغرب.

(٢) نتائج الحملة الفرنسية على العقلية المصرية :

لا يغفل أى باحث فى تاريخ مصر الحديث، أن للحملة الفرنسية نواحٍ إيجابية كثيرة على العقلية المصرية، كان لها من التأثير نصيب كبير فى بعث روح التفكير العلمى، وإشاعة جو من الأستنارة العقلية فى بحث مصر بحثاً علمياً مستفيضاً، وهذه الناحية تمثلت فى بحوث العلماء الفرنسيين الذين رافقوا حملة بونابرت على مصر. أولئك الذين أوقفوا أنفسهم على خدمة العلم فى بلد لم يكن فيه من وسائل الدراسة العلمية شئ وفى ظروف حربية كثيراً ما عرضتهم لأخطار، أولئك الذين سموا بالعلم فوق حزازات البشر وأحقادهم وأثبتوا أن العلم لا وطن ولا دين له، فبينما جنود الفرنسيين وقوادهم يجوبون البلاد للإرهاب والقمع بهؤلاء يفحصون الآثار والمدن، فيقيسون أطوال المعابد القديمة وعرضها، وينقلون ما حفر عليها من نقوش ويرسمون لها صورة مكبرة أو ينكبون على تربة البلاد يفحصونها أو مـاء النيل يحللونه، ألم يكن لذلك كله من أثر فى العقلية المصرية فى ذلك الوقت(١٤). والتى امتازت بالجمود والخمول، والبعد عن روح البحث والتجريب والانغماس فى حياة الشعوذة والجهل والتجهيل.

وبذلك بدأت الثقافتان الفرنسية والعربية تتصلان أحداهما بالأخرى وتؤثر أحدها فى الأخرى. ولو قدر للحملة أن تطول مدتها لكان من المحتم أن يعمل كل فريق على نقل الفريق الآخر إلى لغته، وخاصة أن علماء الحملة كان من بينهم عدد من المستشرقين، وكانت مكتبتهم تضم كتبا عربية وفرنسية كثيرة أحضروها معهم وكانت مكتبات المساجد فى مصر تضم بين جنباتها آلاف الكتب المخطوطة التى كانت تنتظر فى صبر نافذ من يفتحها ليقرأها ويعدها للنشر وآلته وهى المطبعة العربية، أو مطبعة جيش الشرق، أو مطبعة الجيش البحرى، كما كانت تسمى وهى فى طريقها إلى مصر(١٥).

على أن التأثر الفكرى للحملة الفرنسية يتضح أكثر من ذلك فى فكر طائفة كانت بنيتها الخاصة تمهد لهذا التأثير «كالجبرتى» المؤرخ وحسن العطار «والأديب» شهاب الدين، والشاعر اسماعيل الخشاب وطائفة أخرى نشأت فى كنف الفرنسيين ورعايتهم «كإلياس بقطر» القبطى ونقولا الترك السورى المولد والنشأة «والمعلم يعقوب» الزعيم القبطى المعروف[١٦].

نترجم لبعض هؤلاء باختصار ممن نرى أنهم يمثلون النزعة الفكرية الحديثة التى ظهرت بعد مجئ الحملة الفرنسية إلى مصر وسيكون لهذه النخبة الطيبة جهوداً محموده فى حياة الترجمة الحافلة فى عصر محمد على.

الشيخ عبد الرحمن الجبرتى (١٧٥٤ - ١٨٢٥) :

كان الجبرتى من جيل حسن العطار وإسماعيل الخشاب «ولقد قدر لهم أن يجاوروا فى الأزهر فى ذلك العصر الغريب الرهيب عصر الثورة الفرنسية، ولقد عاصروا مجئ الحملة الفرنسية إلى مصر. وتقلدوا أرفع المناصب فى تلك الفترة الحرجة من تاريخ مصر والشرق العربى جميعاً. ولقد قدرلهم أن تقرن أسماؤهم بوصفهم واضعى أسس الفكر المصرى الحديث، والمهدين الحقيقيين لانتقال العقل المصرى من ظلام العصور الوسطى إلى نور العصر الحديث، الجبرتى بتاريخه العظيم، عجائب الآثار فى التراجم والاخبار والعطار والخشاب بدعواتهما إلى ضرورة الأخذ بالعلوم العقلية والوضعية حيث كان يكتفى بالعلوم النقلية وبعلوم الدين، باختصار كان هؤلاء الثلاثة أول من وضعوا أساس الفكر الإنسانى والعلوم الإنسانية فى مصر والعالم العربى وعلموا المصريين والعرب عامة أن الدنيا مجرد معبر للآخرة لأن للإنسان قيمة فى ذاته وأن من أهمل شئون دنياه أهمل فى ابتغاء آخرته أيضا، وأن العلم والفن والفكر هى سبل الإنسان لتصحيح دينه ولتصفية معتقداته الدينية من الخرافات ومن كل ما يشل فيه قدراته الخلاقة، وقد آلت إليهم قيادة المثقفين فى ذلك العصر الغريب العجيب الرهيب، فقادهم إلى بناء الدولة الحديثة وكانوا بمثابة التمهيد العظيم لظهور العبقرى رفاعه الطهطاوى إلى الفكر المصرى الحديث. ولقد كانت مهمتهم أشق من مهمته لأن الرواد

يرتادون المجاهل أما البناة فينقشون فى أرض واضحة الأنقاض [١٧].

ولقد نشأ الجبرتى فى بيئة علمية: فدرس كغيره علوم الأزهر إلا أنه أخذ من أبيه بعضا من أصول الفلك والرياضة. فلما جاء الفرنسيون إلى مصر كان قد نضج عقله وفكره فاختاروه فى الديوان الذى أنشأوه لمعاونتهم فى حكم البلاد، فكثر اتصاله بهم وسماعه لاحاديثهم وآرائهم، ولما كان الشيخ الجبرتى مؤرخا يعلم قيمة الكتب فقد كان يتردد على مكتبهم، ويزور معالمهم، ويعجب بما يجرون أمامه من العمليات الكميائية [١٨]. كل ذلك مضافا اليه تمرسه بالاشتراك فى أعباء الحكم والسياسة، قد صقل من قبله فكانت كتابته فى تاريخه بعد الحملة أدق وأكثر نقداً لسير الأحداث ورجالها مما كانت عليه قبل الحملة، ويقال إن قلمه الناقد اللاذع الساخر فى سرد أحداث التاريخ قد أو دى به فى حكم محمد على، حيث كان يرصد كل صغيرة وكبيرة فى تاريخ مصر بشكل شمولى ناقد. وكان يعتقد ويجاهر بالقول والقلم منذ ولاية محمد على عام ١٨٠٥ حتى وفاته هو فى عام ١٨٢٥ أن محمد على مجرد مغتصب لحكم مصر من أمرائها الشرعيين وهم المماليك المصريين [١٩]. وأن عهده رغم ما تم فيه من إنشاءات وإصلاحات كان عهدا يقوم على الظلم والجور حتى لقد قيل أن محمد على أرسل إليه من قتله عام ١٨٢٢، ولكن هذه الرواية غير ثابتة.

ولقد ظلت أعمال الجبرتى مصادرة ومحظورة طبعها وتداولها طوال عصر محمد على وأخلافه حتى رفع عنها الحظر فى عهد الخديوى توفيق، حين نشر الجزءان الثالث والرابع من «عجائب الاثار» ثم نشر الجزءان الأول والثانى فى عهد الخديوى عباس حلمى. وقد ظهرت ترجمة فرنسية كاملة لهذا الكتاب العظيم، نشرت فى تسعة أجزاء بين عام ١٨٨٨ - ١٨٩٦.

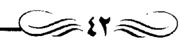
ولقد أحس الجبرتى منذ اللحظة الأولى لقدم نابليون إلى مصر أنه بإزاء حضارة جديدة أرقى من حضارة الترك والمماليك، لا فى مقوماتها المادية فحسب ولكن فى كثير من قيمها الاجتماعية ونظمها السياسية، لا شك أن الجبرتى قد أثبت تحفظاته العنيفة بالنسبة إلى بعض القيم الاخلاقية والروحية والاجتماعية

التى جاءت بها الحملة الفرنسية سواء كما رآها فى الفرنسيين أنفسهم أو كما رآها فى المصريين المتأثرين بهم، ولكن هذا لم يحل دون وقوفه موقف المبهور بعديد من المقومات المادية والفكرية والأخلاقية لهذه الحضارة الجديدة سواء على المستوى الاجتماعى ، أم على المستوى الفردى ولم يخش ملامة معاصريه بعقد المقارنات بين فضائل الترك والمماليك ورذائلهم فى عديد من الوجوه.

الشيخ حسن العطار (١٧٦٦ - ١٨٣٥) :

لقد نشأ أيضاً فى بيئة علمية قد تشبه تلك التى نشأ فيها معاصره «الجبرتى» ويقول على مبارك عنه فى الخطط التوفيقية «جد الشيخ فى التحصيل حتى بلغ من العلوم فى زمن قليل مبلغاً تميز به واستحق التصدى للتدريس ولكنه مال إلى الاستكمال واشتغل بضرائب الفنون والتقاط فوائدها» ويقصد على مبارك بضرائب الفنون والعلوم التى لم تكن تدرس بالأزهر: كالطب والفلك والرياضة، وقد وضع الشيخ فيها عدة رسائل، وبان الاهتمام بها فى شعره - فلما جاء الفرنسيون فى بادئ الأمر ثم عاد «اتصل بناس من الفرنساوية فكان يستفيد منهم الفنون المتعلمة فى بلادهم ويفيدهم اللغة العربية ويقول: إن بلادنا لابد أن تتغير أحوالها ويتجدد بها من المعارف ما ليس فيها ويعجب بما وصلت إليه تلك الأمة - يعنى الفرنسية - من المعارف وكثرة كتبهم وتحريرها وتقريبها لطرق الاستفادة[٢٠].

وما تحمل عبارة رائد من الإيمان والقوة والتطلع مثل ما تحمله عبارة حسن العطار التى يقول فيها «إن بلادنا لابد أن تتغير أحوالها ويتجدد بها من المعارف ما ليس فيها ولقد كان الرجل أشجع الشيوخ بل أشجع المصريين جميعا حين نادى بهذه العبارة التى انتبه لها محمد على حين ألقت إليه الأقدار حكم مصر، ولا شك أن محمد على كان يسير على ضوء العبارة فيما أحدثه بمصر من نهضة تعليمية. إن محمد على كان يسير على ضوء هذه العبارة فيما أحدثه بمصر من نهضة تعليمية وفيما استحدثه من نظام البعثات التعليمية التى أوفدها إلى الخارج - وخاصة فرنسا - حتى يساعد أعضاؤها - عند إتمام دراستهم هناك



– على تغيير أحوال البلاد، وتجديد المعارف التى ليست فيها وفقا لتوجيهات حسن العطار ورغباته فى إصلاح حال البلاد[٢١] وإذا كان حسن العطار لم يوفق فى إصلاح الأزهر وبرامجه وخطط الدراسة فيه كما كان يريد، فإنه رزق حظا كبيرا من التوفيق فى الدعوة إلى إصلاح التعليم بالبلاد كلها، فالمدارس العالية الفنية التى أنشئت بمصر فى ذلك العهد – كالهندسة والطب والألسن – هى الاستجابة الحقيقية لدعوة حسن العطار وتطلعاته ومناداته بحتمية تغيير الأحوال فى البلاد والكتب التى ترجمت بالمئات فى عصر محمد على هى الصدى المحقق لأمنية حسن العطار حين رأى كتب الفرنسيين فى الرياضة والعلوم والآداب. وإذا كان رفاعة الطهطاوى صاحب فضل كبير ويد طولى فى حركة الترجمة فى عصر محمد على، فإنه بلا شك قد تأثر فى هذا بآراء أستاذه حسن العطار.

ولابد من الإشارة هنا إلى أن مطامح حسن العطار نحو التقدم العلمى والاصلاح الاجتماعى بمصر لم تكن تنبؤات، وإنما كانت توجيهات وتنبيهات وفرق كبير ببين التنبؤ والتنبيه، فإن التنبيه يدل على الإيجابية من صاحبه ورؤية الخطر الداهم. ولم يقصر العطار عن أن يكون إيجابياً فى دعوته، فحين عجز عن تدريس كتب العلم الحديث فى الأزهر كان يختص نفرا من تلاميذه الأدنين ليقرأ لهم كتب التاريخ والجغرافيا والآداب وهى محظورة فى الأزهر[٢٢].

والذين ينسبون كثيرا من الفضل إلى محمد على بما استحدثه من نظام البعثات العلمية إلى أوربا على غير مثال سابق للحكومة الشرقية. ويزعمون له العبقرية فى هذا الصنع، ينسون فضل الشيخ العطار فى توجيهه محمد على إلى السبيل، فقد كان مقربا منه، كان الوالى يثق فيه، ويطمئن إليه، ولا شك أنه سمع منه كثيرا ترديده لنغمة تجديد المعارف وتغيير أحوال البلاد، وقوة المعرفة الفرنسية وغزارتها فالتقط محمد على بذكائه هذه الفكرة وحولها، بأن جعل الطلاب المصريين ينتقلون بحملتهم إلى ديار العلم فى أوربا – وخاصة فرنسا – ليرتشفوا العلم من مناهجه.

وهكذا نجد أن بواكير التجديد فى الفكر المصرى الحديث لم تكن من صنع

محمد على وحده، بل كانت لها جذورها الممتدة فى فترة ما قبل حكمه، ويرجع ذلك إلى الاتصال المباشر بالغرب عن طريق الحملة الفرنسية، بالاضافة إلى جهود بعض مشايخ الأزهر المستنيرين.

المعلم يعقـوب :

ولقد اتجه تفكيره إلى وجهة عملية خالف بها «زميله» فقد رأى فى الاحتلال الفرنسى «بدء حياة جديدة لمصر والمصريين مهدت لها الحملة الفرنسية[٢٣] ومن ثم أخذ يمهد السبيل لهذه الحياة الجديدة وكان يرى الاعتماد على القوة الحيوية المدربة فكون الفرقة القبطية وخرج بها إلى صفوف الفرنسيين ليقاتل معهم ويعاونهم على تثبيت أقدامهم. وبذلك شاركهم «يعقوب» حياتهم فى السلم والحرب واستمع إلى أحاديثهم وآرائهم فى النظم والتواريخ والعلوم والمعارف[٢٤]. ولقد جعله الفرنسيون «سارى عسكر القبط» فجمع شبان القبط وحلق لحاهم وزيهم بزى مشابه لعسكر الفرنساوية ولقد عمل فى ذلك الحين على وضع قاموس فرنسى عربى لشدة تقربه وحبه للفرنسين واعجابه بهم وبحضارتهم.

ولقد كانت هذه الحالات الفردية تمثل مقدار الاهتمام بتقدم أوربا وتخلف الشرق – خصوصا مصر – ورغم عجزها عن إحداث أى تغيير عام بسبب موقف علماء الأزهر الجامد غير القابل للتطور والتجديد إلا أنهم عكفوا على ترقية تعليمهم والتحول من دراسة العلوم والاتجاهات السياسية التى سادت ذلك العصر واستحوذت على تفكيرهم.

ولما كان ذلك كذلك، فإنه يمكن القول صراحة أن تحديث الفكر والثقافة فى مصر لم يكن مرجعه الوحيد عصر محمد على، بل كانت له جذور ممتدة إلى ما قبل فترة حكم محمد على للبلاد، إلا أن الظروف لم تسمح بذلك ورغم ما قد يبالغ البعض فى تأثير الحملة الفرنسية، ويبخس البعض الآخر حقها أمثال «ساطع الحصرى»، الذى ينفى أى تأثير للحملة الفرنسية على الفكر المصرى، إلا أننا نرى أن التأثير ليس مرجعه الوحيد إلى الحملة الفرنسية وحدها، بل يرجع أيضا إلى الظروف السياسية والإجتماعية الاقتصادية والفكرية، وتفاعل الثقافة الأوربية

والمصرية - بعد مجئ الحملة الفرنسية - وكذلك رغبة بعض المصريين وقابليتهم للاستنارة والتطور والتقدم وكانا هما السبب وراء التحول والتجديد فى الفكر والثقافة فى مصر، وكذلك يرجع إلى دور الرواد الأول لحركة الاستنارة فى مصر أمثال العطار والطهطاوى ومحمد عبده والأفغانى والنديم وغيرهم. وعلى الرغم من ذلك كله فقد رحل الفرنسيون إلى حيث أتوا، وعادت مصر يتنازعها الطامعون فى الحكم إلا أن بذور التجديد والتحديث التى ألقاها الفرنسيون فى البلاد ظلت دفينة حتى محمد على فتعهدها بالعناية فأينعت وأثمرت ثمارا عادت على مصر بالتقدم العلمى، وإيجاد حركة فكرية تعليمية، وخلقت طبقة جديدة من أبناء البلاد المستنيرين حملوا رايه الدفاع عن تطور الأمة ونموها، ونشر العلم فى ربوعها إيجاد حياة تعليمية قادرة على خلق أجيال نافعة لتقدم الأمة المصرية.

ثالثاً - جهود محمد علي لتحديث التعليم المصري:

(١) تحديث التعليم والثقافة في مصر:

يقصد بالتعليم الحديث النظام التعليمى الذى بدأه محمد على فى مصر فى النصف الأول من القرن التاسع عشر، حيث افتتحت العديد من المدارس وأرسلت البعثات العلمية الى أوروبا، وبدأ نهضة علمية شملت نواحى كثيرة غير المدارس والبعثات. ويطلق عليه "الحديث" لأنه يتميز عن التعليم الذى كان سائدا فى مصر قبل حكم محمد على، وهو التعليم "الدينى" فى الأزهر والمساجد والكتاتيب يتميز بمناهجه ومواده "الحديثة" ونظمه ولوائحه "الحديثة ومدرسية الحديثين"[٢٥]. وبعبارة أخرى هو تعليم حديث لأنه اتجه بالتعليم وجهة أخرى تخالف الوجهة التى تدرج عليها التعليم القديم أو التعليم الدينى، حيث لم يكن الكتاب والجامع ينفعان فى خلق جيل قادر على إحداث تغييرات فى المجتمع، فقد مضى عليها زهاء سته قرون ولم ينتج هذا النوع من الناس، ولم تكن كتب اللغة والدين تكفى لتكوين تلك المهارات. فقد قرأتها الاجيال المتعاقبة قروناً دون أن تكتسبها، بل لقد كان الاقتصار على هذه الكتب من وسائل جمود الفكر، ومن ثم وسائل جمود المجتمع، الذى ظل لسنوات عديدة جامداً غير قابل للتجديد والتطوير.

وارتكانا إلى هذا الفهم فقد غير محمد على مفهوم الفلسفة الاجتماعية إلى الفلسفة التربوية وجعل مدخله الى القوة المادية عن طريق الثورة الفكرية، وكذلك جعل وسيلته الى ذلك معاهد العلم الحديث وكتبه بدلا من العادة والتقاليد وترتب على ذلك إنشاء نظام تعليم حديث لا تكون دراسة الدين غاية لذاتها، بل وسيلة الى الايمان والعقيدة التى لا تصدر عن هذه الحياة وإنما تكون قوة دافعة تتضمن النجاح فيها، ولا تكون دراسة اللغة غاية فى ذاتها بل وسيلة الى المعرفة الحقة بعلوم الكون وعلوم الحياة، بنظام يجمع إلى هذه اللغة وذلك الدين دراسات أخرى فى العلوم الحديثة وفى الصناعة [٢٦]. وتكون هذه الدراسات والعلوم قادرة على خلق جيل قوى قادر على إحداث التغير والتقدم فى المجتمع الذى يعيش فيه إلى جانب إعمال الفكر وتجديده.

ولعل أهم معيار يمكن أن نفرق به بين التعليم الحديث والتعليم القديم هو تلك الإجابة التى نتلقاها عن سؤال : لماذا نعلم؟ فالإجابة بالنسبة للتعليم القديم هى أننا نعلم من أجل الاستمتاع الفكرى والتأمل العقلى أو أننا نعلم من أجل تهيئة الناس لعالم آخر يتطلب عزوفا عن الدنيا وما تصطحب به من أمور معيشة والاجابة بالنسبة للتعليم الحديث هى أننا نتوصل بالتعليم لمغالبة الحياة، أو بمعنى آخر نتعلم لنعيش، لنتأهل لأداء أدوارنا فى الحياة المعيشة[٢٧]. ومن هنا كان القول بأن ما أنشأه محمد على من تعليم كأن تعليماً حديثاً لأنه يتضمن هذه الخاصية المهمة، وهى أنه كان تعليماً محدداً. بمعنى أن كل مدرسة من المدارس لم تنشئ إلا لإعداد التلميذ لشغل وظيفة معينة محددة ولأداء نشاط خاص يتطلبه المجتمع الحديث الذى أراده محمد على، وبذلك أخذ التعليم فى عهد محمد على في التحول من نظام الكتاتيب والمساجد إلى نظام المدارس التى يتعلم فيها التلاميذ العلوم الحديثة واللغات الاجنبية[٢٨] والتى يمكن أن تساعدهم على القيام بأدوارهم المرسومة لهم فى بناء الدراسة الحديثة.

واستنباطا من ذلك التصور فقد كانت من أجل أعمال محمد على توجيه جزء كبير من جهوده إلى إحياء العلوم والآداب فى مصر، وذلك بنشر المدارس على

اختلاف درجاتها، وإرسال البعثات العلمية إلى أوربا، وقد اتبع في هذا السبيل تلك الفكرة التي اتبعها في إنشاء الجيش والأسطول فاقتبس النظم الأوربية الحديثة في نشر لواء العلم والمعرفة، فأسس المدارس الحديثة، وأخذ من الحضارة الأوربية خير ما أنتجته العلوم واللوائح، فنهض بالأفكار والعلوم في مصر نهضة كبرى كانت أساس تقدم مصر العلمي[٢٩]. ولقد عني محمد علي بنشر التعليم على اختلاف درجاته من عال وثانوي وابتدائي، وقد تبين من مقارنة تاريخ المنشآت العلمية أنه عني أولا بتأسيس المدارس العالية وإيفاد البعثات، ثم وجه نظره إلى التعليم الابتدائي خيرًا فعل محمد علي، لأن الأمم إنما تنهض أولاً بالتعليم العالي الذي هو أساس النهضة العلمية. ولقد أراد بادئ الأمر أن يكون طبقة من المتعلمين تعليماً عاليا يستعين بهم في القيام بأعمال الحكومة والعمران في البلاد، وفي نشر التعليم بين طبقات الشعب، وهذا هو التدبير الذي برهنت التجارب على أنه خير ما تنهض به الأمم، وقد ساعد على تكوين طبقة تعلمت تعليماً عاليا قبل إنشاء المدارس الابتدائية والثانوية. ولقد تكفل الأزهر بإمداد المدارس العالية والبعثات بالشبان المتعلمين الذين حازوا من الثقافة قسطا يؤهلهم لتفهم دروس المدارس العالية في مصر أو في أوروبا وبذلك كان الأزهر خير عضد للتعليم العالي في عصر محمد علي.

وتتمثل جهود محمد علي في النهوض بالتعليم المصري وتحديثه في الآتي:

ديوان المدارس ١٨٣٧م :

كانت كل المدارس التي أنشئت في عصر محمد علي بأنواعها المختلفة تابعة لديوان الجهادية. ثم ظهر أن هذه التبعية لم تكن في صالح التعليم نتيجة للتوسع في إنشاء المدارس وزيادة عددها، فأنشيء "ديوان المدارس" في عام ١٨٣٧ ليتولى إدارة التعليم وأسندت رئاسته إلى مصطفى مختار بك أحد خريجي البعثات. وكان لديوان المدارس مجلسًا استشاريًا سمي "مجلس شورى المدارس" للنظر في شئون التعليم وقد كان لإنشاء ديوان المدارس أثر مشكور في تنظيم التعليم، فلم يكن هناك نظام تعليمي مصري بالمعنى المعروف حتى ذلك التاريخ،

وقد بدأ الديوان عمله بإصدار لائحه للتعليم تنص على وجوب إنشاء خمسين مدرسة ابتدائية فى مدن القطر المصرى ومدرستين تجهيزيتين إحداهما بالقاهرة والأخرى بالإسكندرية وبذلك ارتبطت مراحل التعليم بعضها ببعض فأصبحت وحدة تؤدى كل مرحلة منها للمرحلة التالية وبذلك يمكن اعتبار "ديوان المدارس" أول وزارة للتربية والتعليم فى مصر الحديثة اخذت تنظم التعليم وربطت مراحله بعضها ببعض والعمل على تماسك التعليم.

التوسع في إنشاء المدارس :

الواقع أن محمد على حين بدأ نظامه التعليمى كان يضع نصب عينيه تكوين أمة قوية، فتكوين الجيش أو "النظام الجديد" كما كان يسمى كان أكبر العوامل فى بث العناية بالتعليم فى نفسه: فقد شعر بحاجه جيشه إلى ضباط فأنشأ المدارس الحربية، وشعر بحاجته إلى أطباء فأنشأ المدارس الطبية، ورأى ان لابد لتلاميذ هذه المدارس ان ينالوا درجة كافيه من التعليم قبل التحاقهم بها، فأنشأ المدارس التجهيزية والابتدائية[٣٠]. وهكذا توالى إنشاء المدارس فى عصر محمد على.

وفتحت للمرة الأولى فى التاريخ المصرى الحديث، المدارس العلمانية العامة وكان فى المدارس الابتدائية أكثر من ستة آلاف تلميذ، تتراوح أعمارهم ما بين ٨ الى ١٢ سنه ويدرسون اللغة العربية والحساب. وفى المدارس الثانوية كان يدرس التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين ١٢ إلى ١٦ سنه بالإضافة إلى دراسة اللغة التركية والرياضيات والتاريخ والجغرافية. وكان باستطاعة التلاميذ بعد الانتهاء من الدراسة الثانوية الالتحاق بإحدى المدارس العسكرية المهنية لمواصلة الدراسة لمدة أربع سنوات، وأنشئت بالاضافة إلى المدارس العسكرية مدارس أخرى لتعليم العلوم الحديثة مثل[٣١].

- مدرسة المعادن بمصر القديمة، وأسست فى عام ١٨٣٤.
- مدرسة المحاسبة بالسيدة زينب، وأسست فى عام ١٨٢٧.
- مدرسة الفنون والصناع (وتسمى مدرسة العمليات) وأسست فى عام ١٨٣٩.



● مدرسة الزراعة بنبروة، ثم نقلت إلى شبرا، وأسست فى عام ١٨٣٨.
● مدرسة الطب البيطرى، وأنشئت أولا فى رشيد، ثم نقلت إلى أبى زعبل ثم إلى شبرا.

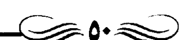
ولقد كانت كل هذه المدارس قبل عام ١٨٣٦ تابعة لديوان الجهادية : فقد كان الباعث الأول لإنشاء الكثير منها حربياً محضاً وكانت الصبغة الحربية غالبة فيها، ففى المدرسة التجهيزية كانت واجبات الوظائف مجهولة بها والتربية والتعليمات غير معتنى بها، بل كان اعتنائهم بتعليم المشى العسكرى، فكان ذلك فى وقت الصبح والظهر وبعد الأكل وفى أماكن النوم(٣٢). وبذلك فقد كانت سياسة محمد على التعليمية تقوم فى الواقع على انتزاع الطلبة من الأوساط الاجتماعية التى نشأوا فيها (من أسرهم) واحتجازهم فى المدارس واخضاعهم لنظام معين كان يصطبغ فى جملته بالصبغة العسكرية(٣٣). ولقد سار فى هذا الاتجاه طبقاً للخطوط التى سار عليها نابليون بونابرت فى فرنسا. إذ كان الطلبة يرتدون السترة العسكرية ويخضعون لنظام عسكرى صارم(٣٤). وبذلك يتضح تأثر السياسة التعليمية لمصر فى عصر محمد على بالسياسة التعليمية لنابليون فى فرنسا حيث أن الرجلين اجتمعا فى صفات كثيرة وهى الانفراد بالحكم. والتسلط وتكوين امبراطورية باخضاع كافة الظروف لتحقيق أحلامهما. وبذلك فإن تأثر محمد على بنابليون لم يكن وليد المصادفة، بل كان رجعًا إلى اتفاقهما فى أمور كثيرة.

ومما لا شك فيه أن جهود محمد على فى النهوض بالتعليم المصرى، وتحديثه لا يمكن لأى دارس أو باحث أن يغفلها أو يغض الطرف عنها، فلقد أنشأ محمد على العديد من المدارس فى كافة المجالات التى كانت تؤدى إلى تقدم وتطور المجتمع المصرى، وتطوره وإلى تكوين دولة حديثة عمادها العلم والمعرفة، وبناء جيل مثقف متعلم، قادر على إعمال الفكر وعلى تقديم المزيد من العطاء نحو مجتمعه ولا يمكن هنا العرض لكل هذه المدارس التى لعبت دوراً هاماً فى تحديث الثقافة والتعليم فى مصر فى النصف الأول من القرن التاسع عشر. وأولى هذه المدارس الثلاث هى :

أ) مدرسة الهندسة:

أسست فى القلعة عام ١٨١٦ لتعليم الطلبة مساحات الأراضى وقياساتها بالأقصاب. ويدل هذا العمل على مبلغ ارتباط هذه المدرسة بسياسة محمد على الخاصة بإعادة تنظيم الأراضى الزراعية(٣٥). ويذكر أمين سامى فى كتابه "تقويم النيل" هذه أول مدرسة أنشئت فى مصر وسميت بالمهندسخانة، وممن تربوا فيها المهندس الكبير "ثابت باشا" الذى اشترك فى إنشاء ترعة المحمودية وغيرها من منشآت الرى، وصار فيما بعد مفتشا لعموم رى الوجه البحرى(٣٦).

ويتضح من ذلك أن أول ما فكر فيه محمد على من بين المدارس العالية مدرسة الهندسة، وهذا يدلنا على الجانب العملى فى تفكيره، حيث رأى البلاد فى حاجه الى مهندسين لتعهد أعمال العمران فيها، فبدأ بتعليم الهندسة وبذلك فإن إنشاء المدارس فى عهد محمد على كان يرجع إلى حاجة البلاد إليها، ومن هنا فإن المدارس كانت موظفة فقط لإصلاح حال الحكومة ولم يكن الغرض منها إصلاح حال الشعب المصرى فالصعوبات التى تواجه محمد على فى "مسح الأراضى المصرية وحفر وإقامه الجسور وإنشاء المصانع والبحث عن المعادن"، إلى جانب فقر مصر من المهندسين الذين يقومون بهذه الأعمال التى لا غنى عنها لبلد ناشىء يبغى أسباب الرقى، فكان هذا الدافع الأكبر لإنشاء مدارس الهندسة كلما استطاع إلى ذلك سبيلا(٣٧). ولقد أورد الجبرتى فى حوادث عام ١٢٣١هـ/١٨١٦م أن أول مدرسة للهندسة بمصر يرجع تأسيسها إلى تلك السنة، وذلك أن أحد أبناء البلد على حد تعبير الجبرتى واسمه (حسين شلبى عجوة)، اخترع آلة لضرب الأرز وتبيضه وقدم نموذجاً إلى محمد على، فأعجب بها وأنعم على مخترعها بمكافأة، وأمر، بتركيب مثل هذه الآلة فى دمياط وأخرى فى رشيد(٣٨). وكان هذا دافعاً لمحمد على لإنشاء مدرسة الهندسة، حيث وجد استعداد المصريين وذكاؤهم الفطرى ما حفزه إلى إنشاء المدارس الحديثة فى مصر حيث وجد فى المصريين ذكاء ونبوغاً دفعه إلى السير قدماً فى طريق تحديث التعليم والثقافة فى مصر، وتطوير البلد التى طالما حلم كثيراً بأن تكون نواة لإمبراطورية.



ب) مدرسة الطب:

لم يقتصر الاهتمام على تعليم العلوم الهندسية، وإنما اتسع ليشمل علوم الطب والصيدلة والولادة؛ لذلك أسس محمد على مدرسة الطب فى عام ١٨٢٧ بناء على اقتراح تقدم به الدكتور كلوت بك، وقد أنشئت فى أول الامر فى المستشفى العسكرى بأبى زعبل لتوافر وسائل التعليم الطبى والتمريض وكان الغرض من إنشاء هذه المدرسة تخريج أطباء مصريين للجيش والبلاد عامة. واختارت الحكومة للمدرسة مائه تلميذ من طلبه الازهر، وتولى إدراتها وإدارة المستشفى كلوت بك فأختار لها طائفة من خيرة الاساتذة الأوروبين ومعظمهم من الفرنسيين يدرسون علوم التشريح والجراحة والأمراض الباطنية والمادة الطبية وعلم الصحة والصيدلة والطب الشرعى والطبيعة والكيمياء..الخ وبعد خمس سنوات من إنشاء المدرسة تخرجت الدفعة الأولى من تلاميذها فوزعوا على المستشفيات وفيالق الجيش، وأختير من بينهم المتفوقين على أقرانهم وهم عشرون فأبقى منهم ثمانية فى المدرسة فى وظيفة معيدين للدروس وأرسل الاثنا عشر الباقون إى باريس لإتقان علومهم وإتمامها[٣٩].

وبذلك ينكشف لنا جوهر الأمر من اهتمام محمد على بالتعليم فقد بذل كل جهده من أجل أن ينهض بالبلاد نهضة تمكنه من أن يقف على أرض صلبة أمام الطامعين فيها ولقد أهتدى بأن ذلك لا يمكن أن يتأتى إلا بالعلم وحده هو الاداة التى يكمن خلفها التقدم والتنور، ورغم أن محمد على قد قام بتعليم أبناء البلاد فى داخلها. إلا أنه أراد مزيداً من العلم وأراد أن يقتبس علوم الأمم التى سبقت مصر فى التقدم الحضارى فبادر بإرسال أبناء البلاد إلى فرنسا لدراسة العلوم التطبيقية التى تفيد فى تقدم الأمة وإذا كان محمد على قد قام بإنشاء العديد من المدارس كالهندسة والطب وغيرها إلا أن النهضة الطبية فى البلاد ترجع إلى رجل فرنسى قدم إلى مصر عام ١٨٢٥م.

هذا الرجل هو كلوت بك ولد فى مدينة جرينويل بفرنسا ١٧٩٣ وعندما قدم إلى مصر عينه محمد على طبيباً بالجيش المصرى، ولأمانته وصدقه وخلقه جعله رئيس أطباء الجيش، فعنى بتنظيم هذه الإدارة عناية تامة. ولما كانت (الخانكة)

حين مجيئه إلى مصر مقرا للمعسكر العام للجيش أشار على محمد على بإنشاء مستشفى عسكرى بأبى زعبل بجوار المعسكر العام، فنفذ محمد على اقتراحه وأنشأ المستشفى الذى صار فيما بعد مستشفى عاماً للجنود وغيرهم ونموذجاً للمستشفيات التى أنشئت من بعده، ثم خطر له أن ينشئ بجوار المستشفى المذكور مدرسة لتخريج الأطباء من أبناء البلاد هى مدرسة الطب. ثم صارت مبعث النهضة الطبية فى مصر وتولى كلوت بك إدارتها ثم نقلت المدرسة ومعها المستشفى إلى القصر العينى فى عام ١٨٣٧[٤٠].

ولقد بذل كلوت بك جهوداً صادقة فى ترقية حالة البلاد الصحية ومقاومة جميع الأمراض وهو الذى أشار باستعمال تطعيم الجدرى لمقاومة انتشار هذا المرض فى القطر المصرى كله بعد أن كان يودى بحياة نحو ستين ألف من الأطفال كل عام. وكافح هو وتلاميذه وباء الكوليرا. الذى وقع بمصر عام ١٨٣٠، ولقد حاز كل ذلك إعجاب محمد على فأنعم عليه بلقب البكوية فصار يعرف كلوت بك كذلك لايمكن أن ننسى جهوده الصادقة أيضاً فى مقاومة «الطاعون» الذى حل بالبلاد عام ١٨٣٥. ولقد أنعم عليه محمد على بهذه المناسبة برتبة «أمير لواء» وبذلك يكون كلوت بك قد ساهم بنصيب كبير فى تطوير الطب ودراسته فى البلاد، وفى خلق حياة صحية لهم، وفى توعية أفراد الشعب بخطورة الأمراض وضرورة مقاومتها والتغلب عليها، ومن هنا فإن النهضة الطبية فى مصر لابد أن تقرن به لما بذله من عطاء فيها.

جـ) مدرسة الترجمة (الالسن):

لا نغالى إذا وصفنا عصر محمد على من جهه النهضة العلمية بأنه عصر الترجمة والتعريب، فقد كان محمد على يرى أن كل ما هو مفيد من النظم الغربية قد كتبه أصحابها فى كتب، فإذا ترجم استطعنا أن نقف على علوم الغرب وآدابه وطرائقه فى معالجة الشئون الحربية والزراعية والصناعية والعمراينة، ولن يتم شىء من هذا الا إذا نقل إلى التركية أو العربية[٤١] ولكن الأجانب الذين يعرفون هاتين اللغتين أو احداهما قليلون بل قل إنهم معدومون. ومحمد على ليس فى

وسعه أن يرسل من شباب مصر إلى أوروبا كل ما تحتاج إليه مصر فى علم أو فن أو إدارة. فلم يبق الا أن يعمل على إعداد مترجمين فى مصر من أهلها. وحتى يصيبوا من اللغات الشرقية والغربية حظا يمكنهم من ترجمة المؤلفات الاوروبية. ويقوم على إعداد هؤلاء المترجمين رجال من أعضاء البعثات المصرية الأولى ومن المدارس التى نهضت بالنصيب الأكبر فى هذا العبء "مدرسة الألسن" التى أنشئت فى عام ١٨٣٥.

ولما كانت الدولة عندما تقرر فتح مدرسة تنقل مناهجها عن مدرسة مماثلة فى الخارج وتحضر من المناهج مجموعة من الكتب المستخدمة هناك وتكلف المترجم بترجمتها لتكون فى أيدى الطلاب كخطوة أولى فى سبيل إنشاء المدرسة، وهكذا نشأت حركة ترجمة لم يكن هدفها الأساسى ترجمة الكتاب أى كتاب، وإنما كان هدفها ترجمة الكتب المدرسية بالذات. فقد نشأت حركة ترجمة الكتب لا من حيث هى معرفة كما حدث فى المجتمع العربى فى صدر الإسلام. ولكن طلبها كوسيلة تنشىء جيلاً جديداً من شباب الأمة، ولذلك انصبت حركة الترجمة حول الكتاب المدرسى(٤٢) وكما تركزت حركة الترجمة فى صدر الإسلام حول الكتاب أى كتاب، فقد تركزت فى النصف الأول من القرن التاسع عشر حول الكتاب المدرسى بالذات.

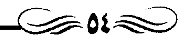
والمتأمل فى جملة الكتب التى ترجمت يجد أن أكثر ما ترجم كان فى الفنون الحربية والبحرية، فقد ترجم فيها ١١١ كتاباً، وهذا أمر بدهى لا يحتاج إلى تعليل فالجهود الحربية استنفذت معظم وقت محمد على وحكومته، ويلى هذه الفنون الطب البشرى فقد ترجم فيه ٣٤ كتابا وذلك للصلة الوثيقة بين مدرسة الطب والجيش. أما الطب البيطرى فقد ترجم فيه ١٢ كتابا والعلوم الرياضية بفروعها المختلفة ترجم فيها ٣١ كتاباً(٤٣).

ويرجع الفضل فى إنشاء مدرسة الألسن أو (اللغات) إلى الشيخ رفاعة الطهطاوى (١٨٠١ - ١٨٧٣) مؤسس نهضة مصر الثقافية فى القرن التاسع عشر، فبعد عودته من فرنسا اقترح على محمد على إنشاء هذه المدرسة وتم تنفيذ

هذا الاقتراح فى عام ١٨٣٦، وعرفت المدرسة فى بادىء الأمر باسم مدرسة الترجمة. وفى العام التالى عهد محمد على بنظارتها إلى رفاعه الطهطاوى "وفى مدرسة الألسن درست آداب اللغة العربية واللغات الاجنبية وخاصة الفرنسية والتركية والفارسية ثم الإيطالية والإنجليزية وعلوم التشريح والجغرافيا، والشريعة الإسلامية والشرائع الأجنبية[٤٤]. وهكذا يتضح أن المهمة الثقافية لهذه المدرسة كانت أعم وأشمل مما يدل عليه الاسم الذى اختير لهذه المدرسة لانها كانت أكبر مدرسة لنشر الثقافة فى مصر، حتى أصبحت المنبع الوحيد للثقافة العربية والأجنبية. وفى عام ١٨٤١ عهد إلى رفاعة الطهطاوى أيضاً الإشراف على قلم الترجمة الذى ألحق بالمدرسة، وقد قام هو بنفسه بتعريب الكثير من الكتب[٤٥]. وكان من المحتمل ألا يكون لحركة الترجمة الواسعة التى ظهرت فى هذه الفترة أى تأثير أو فائدة، لو لم يقم محمد على باشا مطبعة بولاق عام ١٨٢٢ لأنها كانت الوسيلة العملية لنشر العلوم والمعارف المختلفة، وأختار لتصحيح مطبوعاتها طائفة من علماء الأزهر. ولقد طبعت فى مطبعة بولاق أيضاً «الوقائع المصرية» وهى الجريدة الرسمية للحكومة وأول جريدة عربية صدرت فى مصر. وهكذا ساعدت مطبعة بولاق على تطور النهضة العلمية والأدبية فى مصر.

(٢) دور محمد علي في الصحافة المصرية :

لاشك أن من علامات الطريق الهامة فى تاريخ الفكر السياسى والاجتماعى الحديث بداية الصحافة المصرية التى اقترنت بتأسيس «الوقائع المصرية» وتطورها، ذلك التطور الذى حل بها بفضل جهود رفاعة الطهطاوى حين تولى رئاسة تحريرها بين عام ١٨٣٥ - ١٨٥٠؛ كذلك لا يمكن فصل «الوقائع المصرية» عن إنشاء أول مطبعة عربية ألا وهى المطبعة الأهلية فى القاهرة إبان الحملة الفرنسية فى ١٤ يناير سنة ١٧٩٩، وظلت المهمة الأولى لهذه المطبعة طوال عهد الحملة الفرنسية طبع بيانات نابليون بونابرت ونداءاته ومراسيمه باختصار كانت المطبعة أولاً وقبل كل شئ أداة من أدوات الاستعمار الفرنسى فى مصر، الذى جلبها لتكون حلقة الوصل بينه وبين الشعب المصرى[٤٦].



ولكن الحال أصبح جد مختلف فى أوائل حكم محمد على حين، عادت البلاد إلى نظام النسخ اليدوى لقوانين الدولة والأوامر الحكومية وكافة الأعمال البيروقراطية وكان بطء هذا النظام التقليدى المتخلف والمتوارث وعدم كفايته لمقتضيات الدولة الحديثة التى أراد بنائها محمد على هو الحافز الأول على إنشاء مطبعة بولاق عام ١٨٢٠ ثم إنشاء «الوقائع المصرية» ولذلك فقد تنبه محمد على إلى ضرورة المطبعة أهميته كأداة فى يد الحاكم، حتى ينشر فكره وسياسته فى البلاد. وهذا ما فعله نابليون من قبل فى مصر. وفى عام ١٨٢٢ افتتح محمد على لأول مرة فى مصر داراً للطباعة صارت تقوم بطباعة الكتب باللغة العربية وكذلك بالفارسية والتركية. ولقد تعلم محمد على نفسه القراءة والكتابة فى وقت متأخر جداً، عندما بلغ الخامسة والأربعين من العمر وقاد دفة الحكم فى مصر لمدة تقترب من عشرة أعوام وهو لا يعرف المبادئ الأولية للقراءة والكتابة، إلا أن قدراته واستعداداته جعلته قادراً على أن يمتلك سريعاً أسس الفن الحربى والتكتيك والتاريخ. وألم بتفاصيل إدارة الجيش والمشايخ وتتبع بنفسه الصحافة الأجنبية(٤٧). لكى يستطيع أن يواكب حركة التطور والتقدم العلمى وأن يستفيد منها فى بناء الدولة الحديثة أنشأ «الوقائع المصرية» وأهتم بتوزيعها على أوسع نطاق ممكن وإنما فعل ذلك، جرياً على أصول أوربا ولقد كانت «الوقائع المصرية» تحرر أصلاً باللغة العربية ثم تترجم إلى التركية بعد أن كان العكس هو المتبع قبل عام ١٨٤٢. وفى أثناء رئاسة الطهطاوى لتحريرها اتخذت افتتاحيات الوقائع المصرية طابعاً جديداً خطيراً فلم تعد مجرد دعاية للوالى وسياسته بل بدأت تتناول موضوعات قوامها الثقافة السياسية وتحليل نظم الحكم، تحت إشراف الطهطاوى، وتحمل وجهة نظر واضحة ومحددة. وترتب على ذلك الاتجاه المستنير فى بداية عهد الصحافة المصرية أن أصبحت الوقائع المصرية صحيفة رأى وليست صحيفة خبر فقط. ومن هنا يحق أن نقول : إن رأياً عاماً مصرياً أخذ ينمو ويزدهر بجهود الطهطاوى وجهود محمد على فى تكوين صحيفة مصرية ومطبعة مصرية للنشر، وتوسيع دائرة المعرفة، ولكنها بدأت تشكل خطراً على محمد على نفسه.

ومما يدل على إحساس الحاكم بخطورة الوقائع المصرية فى تكوين الرأى العام المصرى المستنير فى مصر أنه سرعان ما اتخذت سلسلة من الإجراءات الرجعية لإعادة تنظيم الجريدة. وعلى الرغم من ذلك فقد كانت هناك ثلاث صحف تصدر فى عصر محمد على: الأولى «صحيفة جرنال الخديوى» والثانية «الوقائع المصرية» والثالثة «صحيفة المونيتور إجيبسيان» الفرنسية التى تصدر فى الاسكندرية فيما يبدو عن نادى أدبى أنشأة بعض الأجانب المثقفين من سكان الإسكندرية فى عام ١٨٣٢[٤٨]. وبذلك فقد أسهم محمد على فى تكوين رأى عام مصرى من خلال هذه الجرائد وكذلك من خلال مطبعة بولاق ودار الطباعة ولقد أدى كل هذا إلى تعريب كثير من الآداب والمعارف الأوربية، وكذلك نقل نظم الحكم وأحدث النظريات السياسية، ولقد تشبع المصريون بتلك الروح الجديدة فى المعرفة والعلم.

(٣) المدارس الأجنبية :

فى النصف الأول من القرن التاسع عشر أخذت مصر ترحب بالأجانب الذين ينزحون إليها حاملين معهم كثيرا من عناصر النشاط الاقتصادى ولم يهملوا ان يستغلوا هذا النشاط لصالحهم، ونزح رجال من الإرساليات الدينية يبغون نشاطاً دينياً فى بلد كان الأجانب يعدونه إذ ذاك بكراً وبدأت الإرساليات بإنشاء الكنائس كل منها على مذهبها الخاص، ثم رأوا أن يوسعوا من دائرة نشاطهم.

ومن يشاء من الجاليات الاخرى. وبذلك بدء فى مصر ما يسمى بالمدارس الاجنبية على وجهها المعروف لدينا ويمكن تقسيم هذه المدارس الى أربعة اقسام[٤٩]:

(١) مدارس الطوائف غير الإسلامية.
(٢) مدارس الجاليات الأجنبية.
(٣) مدارس الإرساليات والفرق الدينية للبنين.
(٤) مدارس أجنبية للبنات.



مدارس الطوائف غير الإسلامية :

أ) مدارس الأقباط:

تشبه "كتاتيب" المسلمين فى الغرض الذى أنشئت من أجله: وهو معرفه القراءة والكتابة وتشبهها فى درجة تعليم القائمين بها. والاختلاف الوحيد هو تدريس الإنجيل بدلاً من القرآن، ولم ينشىء الاقباط مدارس نظامية حتى عهد إسماعيل حين توالت عليهم هباته فصار لهم مدرستان لتعليم البنات واحدة بالأزبكية والثانية بحارة السقايين.

ب) مدارس اليهود:

كان اليهود فى عصر محمد على يملكون مدرسة خاصة بأبنائهم أسموها مدرسة كريمو Cremiew نسبة إلى "مسيو كريمو" أحد اثريائهم الداعين إلى تأسيسها وكانت هذه المدرسة فى حى اليهود.

مدارس الجاليات الأجنبية :

(١) مدارس الأرمن:

كانت الطائفة الأرمنية أولى الطوائف الأهلية المقيمة بمصر التى أنشأت مدارس على النظام الأوروبى. حيث أسست مدرسة "كالوسديان" ببولاق فى عام ١٨٢٨ وهى التابعة لبطركخانتها الأرثوذكسية.

(٢) مدارس الجاليات اليونانية:

فى عام ١٨٤٧ أسست الجالية اليونانية مدرسة "توستا" بشارع جامع مسجد العطارين بالاسكندرية وكانت هذه المدرسة أول مدرسة أنشاها اليونانيون بمصر ومنذ ذلك الوقت أخذوا فى تأسيس مدارس لهم[٥٠].

(٣) مدارس الجاليات الإيطالية:

أما الإيطاليون فقد بدأوا ينشئون مدارسهم فى مصر حوالى عام ١٨٦٠. وهذه المدارس الطائفية غرضها الأساسى تعليم أفراد كل طائفة دينها مع قدر قليل أو كبير من الثقافة العامة فاتجاهها دينى. إذ إن المدارس الأجنبية التى أنشئت منذ عام ١٨٠٠ فى القطر المصرى ما راجت وتكاثرت إلا لسوء حال

مدارس الحكومة حينئذ وعدم حلولها من الشعب محل الثقة، ولم يتعطل سير الإقبال على هذه المدارس الأجنبية إلا لما أخذ التأثر من الحكومة مأخذه فنهضت وتأثرت على رفع شأن العلوم حتى فازت برضى الشعب وثقته فى التعليم الحكومى[٥١].

ونستطيع أن نفند العوامل التى جعلت المدارس الأجنبية تحظى بثقة الأهالى ويزداد الإقبال عليها، في النقاط التالية:

أ) ازدياد وفود الأجانب فى مصر.

ب) ازدياد نفوذ الأجانب الاقتصادى والاجتماعى فى مصر.

جـ) ما لقيته من تشجيع أولى الامر وتعضيدهم وخاصة إسماعيل الذى أولى التعليم الأجنبى رعاية خاصة وأغدقه بمال وفير، وقد يرجع هذا إلى تعليم إسماعيل وتربيته الفرنسية.

د) إن هذه المدارس اهتمت اهتماماً خاصاً باللغه الأجنبية أكثر من مدارس الحكومة بها ويدل هذا على تقدم نظام التعليم واختلاف أنواعة وفروعه، وكذا اهتمام الأهالى به، ومحاولة محمد على احتذاء النمط الأوروبى فى التعليم ومحاولته الجادة فى نقل التراث الأوروبى والأجنبى إلى مصر عن طريق الترجمة والبعثات، ومما يدل على تشابه نظام تعليم محمد على بنظام فرنسا التعليمى فى ذلك الوقت أنه، لما أنشئت نظارة المعارف العمومية عام ١٨٣٦ انقسمت مدارسها على حسب أقسام مدارس فرنسا من ابتدائية وثانوية وعالية.

وبذلك فإن الاحتكاك الثقافى والتعليمى الذى بدأ مع فرنسا منذ قدوم الحملة الفرنسية إلى مصر، استمر فى التصاعد خلال فترة حكم محمد على. ولقد أكسب مصر ذلك روحا مشابه للروح الفرنسية فى نواحى الثقافة من خلال مطبعة بولاق وما قدمته من كتب، وكذا من خلال مدرسة الترجمة وما قامت به من تقديم الفكر الفرنسى والأوروبى إلى مصر والبعثات التعليمية - وأثرها فى تشكيل الفكر المصرى وتكوين طبقة مستنيرة فى البلاد

(٤) البعثات العلمية إلى أوروبا:

مما لا شك فيه أن محمد على أدرك أن كل حركة إصلاحية عامة ترمى إلى تكوين أمة وإيجاد حكومة أهلية لن تقوى وتستمر إلا إذا امتدت أصولها فى نفس الشعب، فأرسل البعثات من أبناء الشعب الى أوروبا وأتى من أوروبا من معلمين وفتح المدارس ونظم التعليم العام ونشر المعارف. وكانت فكرة الوالى الأساسية استخدام الأجانب باعتبارهم، معلمين بالنيابة، يحل محلهم الوطنيون تدريجيا فناط فى عام ١٨٢٦ "بالمسيو جومار" إدارة أول بعثة مصرية إلى فرنسا، وكانت من ٤٠ شابا من الأتراك والمصريين ثم أخذ عددها يتزايد حتى بلغ ١٠٠ تقريباً فى عام ١٨٣٤، ولقد روى كلوت بك أن معظم أولئك الطلاب كانوا تقريبا من أبناء الفلاحين وأن الكثيرين منهم نبغوا فى مختلف العلوم والفنون وأدوا للبلاد خدمات جليلة فى سبيل النهوض بها والرقى بنظم التعليم فيها.

ولقد وجه محمد على فكره إلى إيفاد البعثات العلمية إلى أوروبا ليتم الشبان المصريون دراستهم فى معاهدها العلمية الأكاديمية، وهذه الفكرة تدل على ناحية من نواحى عبقرية محمد على، فهو لم يكتف بأن يؤسس المدارس والمعاهد العلمية فى مصر لكى يتلقى فيها المصريون العلوم التى تنهض بالمجتمع المصرى .الذى كان يغط فى سباته، وحسب بل اعتزم نقل المعرفة الأوروبية إلى مصر. وكذلك ينقل خبرة علمائها ومهندسيها، وبذلك أراد أن تضارع مصر أوروبا فى مضمار التقدم العلمى، فقصد من إرسال البعثات تكوين فئة من المصريين المثقفين لا يقلون أهمية عن مثقفى أوروبا ومتعلميها. وكذلك أراد من جهة أخرى أن تجد مصر من خريجى هذه البعثات كفايتها من المعلمين فى مدارسها العالية. والقواد والضباط بجيشها والقائمين على شئون إدارة حكومتها، حتى لا تكون مصر عالة على أوروبا من هذه الناحية. ولو تأملنا مليا فى العصر الذى نشأت فيه هذه الفكرة واختلجت فى نفس محمد على، لعجبنا بعبقريته كيف أثبت هذا المشروع، ففى ذلك العصر لم يفكر حاكم شرقى ولا حكومة شرقية فى إيفاد هذه البعثات وهذه تركية وسلطانها يملك من القوة والسلطة أكثر مما يملك محمد على ولكنه لم

يفكر قط فى عمل هذا الذى قام محمد على. وبذلك فإن صدور هذه الفكرة فى ذلك العصر، وفى الوقت الذى كان فيه محمد على مشغولا بالحروب والمشاريع والهواجس، إنما يدل حقيقة على عبقرية فذة نادرة وهمة عالية فى تطور المجتمع المصرى ونهوضه بشكل عام..

ومما لاشك فيه أن محمد على قد أخذ عن أوروبا علومها ونظمها التعليمية والاقتصادية والحربية والبحرية واستدعى منها المدرسين والنظار لمدارسه والضباط والمدرسين أيضاً لجيشه وأسطوله والصناع والمهندسين لمصانعه ولم يكن مندوحة لمحمد على إذن من الاعتماد على الغربيين الذين عرفوا هذه النظم فى بلادهم قبل ذلك بسنين وأصابوا منها حظا كبيراً. ولكن محمد على لم يكن يرى من الحكمه والصواب دوام الاعتماد على الأجانب وإبقاء أهل البلاد من المصريين أو الأتراك بمعزل عن الاشتراك فى أنهاض بلادهم والقيام على رقيها وتطورها. حتى يحقق كل أطماعه التى ظل طويلاً يحلم بها. لهذا رأى محمد على أن يأخذ عن الغرب مباشرة، فبدأ يرسل إلى أوربا وخصوصاً فرنسا بعض التلاميذ الأتراك والمصرين ليأخذوا – مباشرة – من علوم الغرب وفنونه وأدابه ويحذقوا لغاته وتجاربه، لأنه كان يرى أنه بدون ذلك، لن يتحقق حلمه فى تكوين الإمبراطورية.

ولقد صار أعضاء البعثات بفضل هذه البعثات أعوانا للوالى فى حكومة الدولة بعد أن أقصاهم عنها الجهل والاستعباد قرونا طويلة، وقد بذل محمد على جهده فى نشر التعليم، فأخذ منذ عام ١٨٢٧ يفتتح المدارس فى الوجهين القبلى والبحرى حتى كان بالقطر المصرى نحو ١٠,٠٠٠ تلميذ يتلقون كافة نواحى المعرفة المختلفة، ولقد أنشئت ادارة عامة للمعارف عام ١٨٣٦ للاشراف على شئون التعليم فى القطر المصرى كله ولا ريب أن البعثات والمدارس بثت فى الاهالى روحاً معنوية جديدة وساعدت على تكوين طبقة متوسطة مستنيرة من المصرى القح، صارت ركناً أساسياً فى تاريخ النهضة الحديثة فى مصر فى عهد محمد على كانت تتجه إلى الغرب، وكانت فى حاجة إلى من يعينها على الاتجاه

الصحيح النافع الذى لا يهز كيانها هزاً ويقوض تقاليدها أو يزعزع النظام الاجتماعى فيها من أساسه. ولا شك أن النخبة من شباب البلاد الذين درسوا بمصر ثم أتموا دراستهم بأوربا قد ساعدوا على ذلك.

ومصداق ذلك أنه بعد عودة الكثير من أعضاء هذه البعثات، وبعد أن أفادوا الفائدة الكبرى من علوم الغرب وحققوا أغراض محمد على وحملوا العبء عن الأجانب وأدوا واجبهم بإخلاص وأمانة وكان محمد على مع هذا لا يوليهم – بعد عودتهم – الأعمال المختلفة إلا إذا استوثق من مهارتهم وكان مقياسه فى ذلك أن يقوم كل منهم بترجمة فى الفن الذى درسه والذى تخصص فيه. أما الذين درسوا الصناعة منهم، فكان يجربهم فيما درسوا حتى إذا أظهروا مهارة وكفاية استغنى عن خدمات الأجانب وأحل محلهم أهل البلاد فى وظائف، لأنه كان يرى فى إبعاد الأجانب عن المنشآت الجديدة محلهم صيانة لأموال الحكومة وفخرا لها(٥٢). وبذلك يتضح مدى اهتمام محمد على بشئون طلاب البعثات والاطمئنان عليهم بعد العودة.

ولقد أرسل محد على أول بعثة من البعثات الكبرى عام ١٨٢٦ وتألفت من ٤٠ طالبا. واستمر يرسل الطلاب إلى فرنسا فينضمون إلى البعثة الأولى. وفى عام ١٨٤٤ أوفد بعثة كبرى لتلقى العلوم والفنون الحربية مؤلفة من سبعين تلميذا اختارهم القائد سليمان باشا الفرنساوى من بين تلاميذ المدارس المصرية ثم لحق بهم غيرهم وكان بينهم أربعة امراء منهم أثنان من أبناء محمد على وهما الأمير عبد الحليم الأمير حسين، واثنان من أبناء ابراهيم باشا وهما الخديوى إسماعيل والأمير أحمد، ولهذه البعثة الاخيرة أنشئت المدرسة المصرية التى تولى إدراتها "اسطفان بك" واستمرت تؤدى عملها وهو تأهيل الطلبة لإتقان اللغة الفرنسية والفنون والآداب الفرنسية، إلى أن اقفلت عام ١٨٤٨(٥٣). ولقد أوفد بعثة صغيرة عام ١٨٤٧ إلى فرنسا ايضا من طلبة الازهر لتلقى علوم الحقوق فتعلم هؤلاء جميعا بإرشاد المسيو جومار وتحت رقابته وعنايته وأرسل غير هؤلاء بعض التلاميذ إلى انجلترا وباقى البلاد الأوروبية ولكن بنسب أقل مما حازت عليه فرنسا.

وتدل الإحصائيات على أن عدد الطلبة الذين أوفدهم محمد على فى بعثات خارجية إلى أوروبا من عام ١٨١٣ إلى ١٨٤٧ بلغ ٣١٩ طالبا منهم ٢٨ فى البعثات الأولى ابتداء من عام ١٨١٣ إلى عام ١٨٢٥و ٢٨١ فى البعثات الكبرى ابتداء من عام ١٨٢٧، فيكون بذلك مجموعهم ٣١٩ طالبا وهو عدد عظيم اذا ما قيس بدرجة الثقافة التى بلغتها مصر فى ذلك الوقت وعظيم أيضا فى نتائجه وعوائده لأن هذه البعثات كان لها أوفر قسط فى نهضة مصر الاجتماعية والعلمية والاقتصادية والسياسية والحربية. وكما أن عدد طلاب هذه البعثات كان يستدعى النظر. فأنه مما يحسن معرفته مبلغ النفقات التى تكلفتها، فقد دل الإحصاء على أنها بلغت ٢٧٣,٣٦٠ من الجنيهات من ذلك ٣٠٠٠٠ قيمة ما أنفق على البعثات الأولى , ٣٠٣,٣٦٠ قيمة ما أنفق على البعثات الكبرى التى أرسلت من عام ١٨٢٦ إلى عام ١٨٤٧، بما فى ذلك نفقة ومصاريف الأمراء أنجال محمد على وأحفاده ممن التحقوا بالبعثة الخامسة، وهو مبلغ جد ضئيل لو قيس بالخبرات التى نالتها مصر على أيدى خريجى هذه البعثات[٥٤].

والذى لاشك فيه أن محمد على لم يفعل كل ذلك حباً فى سواد عيون الشعب المصرى، ولكنه لإدراكه بأهمية هذه البعثات وحاجته إليها وحاجة جيشه لها ومعرفته ما سوف يحصل عليه من وراءها من تقدم وتطور ونهضة لمصر، التى ظل طويلاً يحلم أن تكون منارة للعالم ومنارة للمعرفة وكذلك امبراطوريته التى لا تغرب عنها الشمس والتى كان يحلم بها من قبله نابليون بونابرت، وبذلك فنحن نجد أن محمد على كان شديد الحرص على طلبة البعثات، وكذلك شديد العناية بهم والتأكد من مدى تحصيلهم للعلوم والمعرفة الغربية، حيث كان يرى أن أول واجب على هؤلاء الأعضاء ترجمة العلوم التى درسوها فى أوربا فإن نقل هذه العلوم إلى العربية أو التركية يمكن الحكومة من متابعة إصلاحاتها. لذلك أول عمل أسند إليهم إمدادهم بالكتب والتنبيه عليهم بسرعة ترجمتها. وقد بلغ من حرص الحكومة على أن يكون لديها أكبر قدر من الكتب المترجمة فى أقصر وقت حيث كانت تقدم لهم ما يزالون مقيمين فى الحجر الصحى ثم كانت تحجزهم فى مكان خاص ولا تدعهم يخرجون إلى أهلهم حتى يتموا ترجمة ما عندهم من كتب. وهذا دليل واضح وقوى على حرص محمد على الشديد على نقل علوم الغرب إلى مصر والإفادة منها على وجه السرعة حتى يحقق ما كان يصبو إليه.

واستنباطا من ذلك كله، يمكن أن نؤكد حقيقة غير قابلة للشك ألا وهى أن فرنسا قد استأثرت بالعدد الأكبر من طلاب البعثات العلمية وهذا بعكس بقية الدول الأوربية، ولم يكن هذا قائماً فى عصر محمد على وحده بل ظل هذا الاحتكاك قائماً حتى عام ١٨٨٢ وهو العام الذى احتلت فيه بريطانيا مصر. وهذا يؤكد حقيقة ثانية وهى كون فرنسا - التى سادت فيها فلسفة التنوير فى أواخر القرن الثامن عشر - تستأثر بالعدد الاكبر أو بنصيب الأسد من طلبة البعثات، فقد عزى ذلك عقول هؤلاء الطلاب المتعطشة، للفكر والفكر الحر المستنير القائم على العقل وحده، وتحكيمه فى نواحى الحياة المختلفة. وبذلك فقد تشبع معظم طلبة البعثات بهذه الروح العقلانية المستنيرة، حتى إذا عادوا إلى مصر، راحوا يأكدون تلك الحقائق العقلانية التى وجدوها فى فكر الغرب ولاسيما فرنسا ومصداق ذلك جهود الطهطاوى فى الترجمة ولاسيما محاولته ترجمة الدستور الفرنسى وغيره من طلاب البعثات. وبذلك باتت المقولة القائلة بأن فرنسا احتفظت ولفترة طويلة بالاحتكاك الثقافى والفكرى مع مصر، حقيقة واقعة، والإحصائية التالية تبين تفوق فرنسا على غيرها من البلاد الأوربية بالبعثات العلمية حتى عام ١٨٨٢ وهى سنة الاحتلال البريطانى لمصر.

جدول (١)

يوضح تفوق فرنسا على غيرها من الدول الاوروبية فى البعثات[٥٥]

الفترة	مجموع طلاب البعثات	عدد الطلاب فى كل بلد
محمد على (١٨١٣ - ١٨٤٨)	٣٣٩	٢٣٠ فرنسا ٩٥ بريطانيا ١١٤ دول أخرى
الى الاحتلال البريطانى (١٨٤٩ - ١٨٨٢)	٢٧٩	١٦٧ فرنسا ٩ بريطانيا ٩٤ دول أخرى



مراجع الفصل الثانى

(١) أحمد عزت عبد الكريم: **التاريخ القومى** ، (القاهرة ، دار سعد مصر، د.ت). ص ٩٨.

(٢) أحمد عزت عبد الكريم: **تاريخ التعليم فى عصر محمد على** (القاهرة ، النهضة المصرية، ١٩٣٨)، ص١٣.

(3) Dune, H., **An Introduction To The History Of Education In Modern Egypt**, (London: Luzac & Co., 1938),p.8.

(٤) أحمد عزت عبد الكريم: **التاريخ القومى**، مرجع سابق، ص ٩٩.

(٥) أحمد عزت عبد الكريم: تاريخ التعليم فى عصر محمد على، ص ص ٥٦٦ - ٥٥٧.

(٦) المرجع السابق: ص٤

(٧) أحمد عزت عبد الكريم: تاريخ التعليم فى عصر محمد على، ص٢٠.

(8) Dunne, H., ***Op.Cit*** ., 113.

(٩) **عبد الرحمن الجبرتى** : عجائب الاثار فى التراجم والاخبار، جـ٣، ص ص ٣٤ - ٣٦.

(١٠) محمد فؤاد شكرى : **عبد الله جاك منيو وخروج الفرنسيين من مصر** (القاهرة ، دار المعارف، ١٩٥٢)، ص ٦١٤.

(١١) عبد الرحمن الرافعى : **تاريخ الحركة القومية وتطور نظام الحكم فى مصر جـ١**، (القاهرة ، النهضة المصرية، ١٩٤٨)، ص ص ١١٦ - ١١٨.



(١٢) جمال الدين الشيال : **تاريخ الترجمة فى مصر فى عهد الحملة الفرنسية،** (القاهرة ، دار الفكر العربى، ١٩٥٠) ص ٦٦.

(13) **Rivlin, The Agricultural Policy of M. Ali in Egypt,** (London : Comdridge, Mass, 1961), P. 14.

(١٤) أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى عصر محمد على، ص ٢٢.

(١٥) جمال الدين الشيال : تاريخ الترجمة فى مصر فى عهد الحملة الفرنسية، ص ص ٣٢ - ٣٣.

(١٦) أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى عصر محمد على، مرجع سابق، ص ٢٤.

(١٧) لويس عوض : **تاريخ الفكر المصرى الحديث، جـ٢**، (القاهرة ، كتاب الهلال ، ١٩٦٩)، ص ص ٩ - ١٠.

(١٨) عبد الرحمن الجبرتى : عجائب الأثار فى التراجم والاخبار، جـ٢، ص ٥٣.

(١٩) لويس عوض: تاريخ الفكر المصرى الحديث، جـ٢، ص ١٠.

(٢٠) على مبارك : الخطط التوفيقية م١، جـ٢، بولاق، ١٣٠٦ هـ، ص ٣٨.

(٢١) محمد عبد الغنى حسن : **حسن العطار** (نوابغ الفكر العربى، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٨)، ص ٧٥.

(٢٢) محمد عبد الغنى حسن : حسن العطار، ص ١٧٦.

(٢٣) محمد شفيق غربال : **الجنرال يعقوب والفارس لاسكاريس ومشروع الاستقلال لمصر سنة ١٨٠١**، (القاهرة، مطبعة الحلبى، ١٩٣٢)، ص ١٦.

(٢٤) أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى عصر محمد على، ص ٢٥ - ٢٦.

(٢٥) أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى عصر محمد على، ص ٣.

(٢٦) سعد مرسى أحمد، سعيد إسماعيل على: تاريخ التربية فى مصر. ص ٢٧٩.

(٢٧) المرجع السابق : ص ٣٠٣.

(٢٨) عبد العظيم محمد رمضان : **تطور الحركة الوطنية فى مصر** (القاهرة ، دار الكتاب العربى ١٩٦٨)، ص ٢٨.

(٢٩) عبد الرحمن الرافعى : عصر محمد على، ص ٤٦٤.

(٣٠) أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى عصر محمد على، ص ٢٨.

(٣١) عبد الرحمن الرافعى : تاريخ الحركة القومية، ص ٤٤٨.

(٣٢) على مبارك : الخطط التوفيقية، م٣، جـ٣، ص ٤٠.

(٣٣) أحمد عزت عبد الكريم: تاريخ مصر من الحملة الفرنسية إلى نهاية عصر إسماعيل، ص ٣١٤.

(٣٤) جلال يحيى : **المدخل فى تاريخ العالم العربى الجديد** (الإسكندرية : منشأة المعارف، ١٩٦٧)، ص ١٠٣.

(35) Dunne, Heyworth, Op.Cit ., pp.108 -111.

(٣٦) أمين سامى: **تقويم النيل، جـ٤** (القاهرة ، دار المعارف ١٩٣٨) ص ص ٥٨٢ - ٥٨٣.

(٣٧) أحمد عزت عبد الكريم: تاريخ التعليم فى عصر محمد على. ص٣٥٩.

(٣٨) عبد الرحمن الجبرتى : عجائب الآثار فى التراجم والأخبار، جـ٢، ص ٩٥٢.

(٣٩) عبد الرحمن الرافعى: عصر محمد على. ص ٤٦٩.

(٤٠) عبد الرحمن الرافعى: عصر محمد على. ص ٤٧٠.

(٤١) أحمد عزت عبد الكريم: تاريخ التعليم فى عصر محمد على، ص٢٢٦.

(٤٢) سعد مرسى أحمد، سعيد إسماعيل على: تاريخ التربية فى مصر. ص٢٨٣.

(٤٣) جمال الدين الشيال : تاريخ الترجمة والثقافة فى عصر محمد على، (القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٥١)، ملحقات، ص ٣٩.

(٤٤) عبد الرحمن الرافعى: تاريخ الحركة القومية، جـ٢، ص ص ٤٨٦ -٤٨٧.

(٤٥) المرجع السابق، ص ص ٥١٢ - ٥١٤.

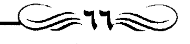
(٤٦) لويس عوض : تاريخ الفكر المصرى الحديث، جـ٢، ص ٢٦٨.

(٤٧) لوتسكى : **تاريخ الأقطار العربية الحديث**، (موسكو، دار التقدم، ١٩٧٠)، ص ٧٤.

(٤٨) لويس عوض : تاريخ الفكر المصرى الحديث، جـ٢، ص ٣٠١.

(٤٩) أحمد عزت عبد الكريم: تاريخ التعيلم فى عصر محمد على، ص ص ٦٦٩ - ٦٧١.

(٥٠) أمين سامى: **التعليم فى مصر** (القاهرة ، مطبعة المعارف ١٩١٤) ص ص ١٣ -١٤.



(٥١) يعقوب أرتين: القول التام فى التعليم العام. ترجمة على بهجت (المطبعة الأميرية ببولاق. ١٨٩٤) ص١٩.

(٥٢) سعد مرسى أحمد، وسعيد إسماعيل على : مرجع سابق، ص ٢٨٦.

(٥٣) عبد الرحمن الرافعي: عصر محمد على، ص ص ٤٧٨ - ٤٧٩.

(٥٤) المرجع السابق: ص ٤٧٩.

(55) Issawi, Charles, **Egypt At Mid Century** (Oxford University, Press, London, 1954), p.5s1.




الفصل الثالث

التعليم في مصر في القرن التاسع عشر
(١٨٠٥ - ١٨٨٢)

أولاً : ملامح الحياة التعليمية فى عصر محمد على

ثانيــــاً : سياسة محمد على التعليمية.

ثالثــــاً : التعليم فى عهود خلفاء محمد على.

رابعــــاً : موقف الأزهر من تحديث التعليم.






الفصل الثالث

التعليم في مصر في القرن التاسع عشر

(١٨٠٥ - ١٨٨٢)

أولاً: ملامح الحياة التعليمية في عصر محمد علي:

مما لا جدال فيه أن التجربة التي قام بها محمد علي في مصر في النصف الأول من القرن التاسع عشر، تبين وتوضح كيف أن التعليم عندما يتخذ وسيلة للتطور والتنور يمكن أن يعبر بالمجتمع عشرات، إن لم يكن مئات السنين معوضا بذلك حقبا وسنينا طويلة من التخلف والجمود الفكرى والثقافى. وعلى الرغم مما بذله محمد على من جهود فى تحديث التعليم المصرى، وبناء دولة عصرية، إلا أن هذا التعليم امتاز بصفات وملامح جعلته ينحرف عن غايته التى لو كان قد بلغها، لكان شأن مصر غير ذلك تماماً. ويمكن أن نوجز أهم هذه السمات والملامح الرئيسية للحياة التعليمية فى عصر محمد على فى الأتى:

(١) سيطرة الدولة علي التعليم :

لقد بلغ من شدة تدخل الدولة الصارم فى نظام التعليم الحد الذى لا يتيح للتلاميذ الزواج دون إذن خاص منها، ناهيك عن أن الطالب لم يكن يستطيع أن يحدد ما يريد أن يدرس ولا العمل الذى يميل إليه. وكذلك نوع الدراسة التى يرغب فيها هذا ، إلى جانب أن الدولة هى التى كانت تختار التلاميذ للدراسة دون ما إذن منهم أو من أهلهم، أو رغبة فى ذلك، وكانت تحدد لهم نوع الدراسة وكذلك تحدد لهم نوع العمل الذى سوف يقومون به بعد انتهاء الدراسة، كل ذلك كان حسب احتياجات الدولة ومتطلباتها(١). وبذلك فإن ما حدث فى عصر محمد على كان تقدمًا حكوميًا أكثر منه تقدمًا شعبيًا واجتماعيًا، حيث أن الوالى طوع كل امكانيات البلاد البشرية والمادية لكى يحقق تقدما ما يستطيع من خلاله أن يحقق أحلامه. ففى التعليم لم يعبأ بميول التلاميذ واتجاهاتهم ورغباتهم، بل اهتم بحاجه الدولة الأساسية فكانت هى الموجة الأساسى لهذه السياسة التعليمية.

(٢) مجانية التعليم فى عصر محمد على :

الحقيقة التى لا يمكن لأحد أن ينكرها، هى أن التعليم فى جميع المدارس سواء أكانت خصوصية أو تجهيزية أو ابتدائية، كان مجانياً. فتتحمل الحكومة كل نفقاته، بل كانت الحكومة تنفق على التلاميذ وتسكنهم وتطعمهم وتصرف لهم الملابس وفى كثير من الأحيان كانت تجرى عليهم المرتبات. ومع ذلك فيجب أن نذكر أن كثير من التلاميذ لم يكونوا مصريين، بل كانوا من أبناء الأتراك وغيرهم من الاجانب وكان عدد تلاميذ المدارس جميعها لا يزيد على تسعة آلاف تلميذ فلم تكن نفقات تعليمهم بالأمر الذى تعجز الحكومة عن القيام به، ولكن كثيراً من هذه المدارس لم يستمر طويلاً، بسبب الصعوبات الكبيرة التى كانت تتعلق بالحصول على الموظفين اللازمين، ولم يكن الأهالى راضيين عن إدخال أبنائهم فى هذه المدارس لاعتبارها نوعًا من أنوا ع التجنيد العسكرى الإجبارى الذى كان يتم فى عصر محمد على[٢].

(٣) أعراض الأهالى عن التعليم :

وإذا كان محمد على قد لقى فى بداية الأمر من المصريين إعراضا عن التعليم، فينبغى ألا ننسى أن ذلك إنما يرجع الى أن فكرة التعليم اختلطت فى أذهان الأهالى بالجندية، حيث كانوا يرون عمال الحكومة يجمعون أبناءهم كما يجمعون أشياءهم سواء بسواء، ويذهبون بهم إلى حيث لا يعودون إلا بعد وقت طويل، ثم هم يرون المدارس يحرسها الجنود وأبنائهم يحيون فيها حياة أقرب إلى الحياة العسكرية وقد ينتهى عهدهم بالمدارس إلى الانخراط فى سلك الجيش إما جنوداً أو ضباطاً. والجندية إذا ذاك تمثل فى أذهان المصريين البعد عن الأهل والديار بعداً قد يمتد مدى الحياة، كما تمثل الحياة القاسية الشاقة المضنية[٣]. ولقد كان للأهالى عذرهم فى ذلك حيث إن ما كان يتم، كان جديداً وحديثاً عليهم، بعكس ما قد ألفوه فى الكتاتيب والمساجد والأزهر. وهذه هى مصاعب كل جديد يجد طريقه بين أمة عاشت قروناً طويلة فى جمود وتخلف فكرى وفقر ثقافى، وكذلك ثقافة فقيرة وحرمان أدبى وعلمى.

(٤) قصور أهداف التعليم فى عصر محمد على :

كان التعليم فى عصر محمد على قاصراً على بعض المواد الدراسية التى تعين التلميذ على فهم المطلوب منه، لكى يعد للوظيفة التى تنتظره بعد الانتهاء من الدراسة وبذلك لم يكن التعليم هادفاً إلى تطوير الأفراد وبث روح التنوير فيهم وتثقيفهم وترقية مستواهم الاجتماعى والفكرى والسياسى - وان تم ذلك بطريق غير مباشر - بل ظل التعليم قاصراً على إعداد المواطن للوظيفة التى تحتاجها الحكومة. وبذلك أصبح التعليم قاصراً على التأثير على المستوى الفكرى لأفراد الشعب، إننا نعلم لكى نستطيع أن نكسب خبرة ومراس ودراية بالعلوم وبطرق المعرفة المختلفة حتى ننهض بأنفسنا وبالمجتمع، ولكن التعليم فى عصر محمد على اقتصر فقط على تعليم الأفراد المواد التى تؤهلهم لأداء وظيفتهم بعد الدراسة. وبذلك فهو لم يختلف كثيراً عن التعليم فى الازهر، فلكل منهم هدفه المحدود والثابت. أما التعليم بالمفهوم الشامل لدينا الآن فهو إننا نعلم لكى نطور وننور ونضيف الى الذات والمجتمع جديداً ناتجاً عن التعليم، ولهذا يمكن القول بأن التعليم الحديث فى مصر وإن اكتسب نظامه من الغرب إلا أن روح التربية الشرقية كانت تلازمه وتصغبه بصبغة (كلاسيكية) خاصة، وأن تأثير النظم الفرنسية التعليمية، وأن يكن ظاهرا إلا أن مصر بظروفها السياسية والحربية والاقتصادية كانت مستعدة لقبول هذه النظم والتأثر بها حتى بها حق تستطيع أن تواكب التطور والتقدم فى أرجاء المعمورة(٤).

ثانياً - سياسة محمد على التعليمية فى ضوء النقد:

قد يبدو أمراً عسيراً أن نقوم بتقويم سياسة محمد على التعليمية لانها تحتاج إلى أكثر من بحث وأكثر من متخصص، نظراً لما فيها من جوانب إيجابية وأخرى سلبية وسوف نعرض لإيجابيات سياسة محمد على المتمثلة فى بناء نهضة تعليمية بالبلاد دفعتها خطوات إلى الأمام وإلى الإقتباس من الغرب وكذلك سوف نعرض للسلبيات بما فيها من احتكار سياسة محمد على لكافة فروع التعليم وكذلك فى تسخير القوى المتعلمة لخدمة مصالح الحكومة وكذلك فى تعضيد هيكلها الوظيفى.

تهتم المدارس الحديثة بتربية النشئ وإعدادهم إلى حياة العمل فى المجتمع الذى يعيشون فيه، وهى لذلك تمرسهم على استخدام قواهم الفكرية لبناء هذا المجتمع وخدمته الخدمة الحقة التى يتطلبها، لذلك يتطلع المجتمع أى مجتمع إلى النشئ ويعنى بتربيتهم وتعليمهم وتثقيفهم لأنهم أداة التطور والتقدم، فهم الذين سيقومون شئونه ويعملون لصالحه وتقدمه ورقيه، ولذلك فالمجتمع يحيط النشئ برعايته ويعنى أكبر العناية بتقدم المدارس وتوفير أسباب النجاح لها ولتلاميذها ذلك لأن المجتمع الحديث يعرف حق المدارس عليه وأياديها البيضاء فى خدمته ورقيه، وعلى الجانب الآخر تعنى المدارس بالتعرف على حاجات المجتمع وتستجيب لمؤثراته فتأخذ تلاميذها بما يحقق هذه الحاجات ويلبى تلك المؤثرات، حتى إذا تخرج النشىء من المدارس يجد مجتمعًا يدرك حاجاته ومتطلباته ويعرف كيف يفيد مما درسه لخدمته والعمل على رقيه من جهة، وكسب عيشهم من جهة أخرى، وبذلك تتفاعل المدرسة مع المجتمع أى يتأثر كل منها بالآخر ويؤثر كل منهما فى الآخر وهذه هى التربية التى تنشدها المجتمعات الحديثة اليوم.

(١) إيجابيات سياسة محمد على التعليمية :

أ) بناء نهضة علمية فى مصر :

مما لا جدال فيه أن النظام التعليمى الحديث فى عصر محمد على قد نجح فى نواح عديدة، فمن ينظر إلى المدارس والمعاهد العليا الكثيرة التى أسسها محمد على فى مدن القطر والباقى فى مدن الاقليم، ليتعلم فيها آلاف التلاميذ من أبناء الفلاحين وما وفرته لهم الحكومة من معارف وعلوم حديثة وعلى البعثات العديدة التى أوفدتها إلى مختلف البلاد الأوروبية وعلى مئات الكتب التى نقلت إلى العربية وبفضل مدرسة الترجمة ومطبعة بولاق فى مختلف فروع المعرفة المختلفة، فمن ينظر إلى هذا كله وعلى ما؟ عاون النهضة التعليمية كإنشاء الصحف "الوقائع المصرية" وتكوين رأى عام مستنير إلى حد ما بفضل ذلك كله يقدر العمل العظيم الذى أخذه محمد على على عاتقه أن يقوم به، وقام به فعلا وهو إشاعه نهضة تعليمية قوية فى البلاد.

والواقع أننا لا نغلو حين نصفها "بالنهضة" فلأول مرة فى تاريخ مصر الحديث تنهض الحكومة بواجب من أسمى واجباتها وهو التعليم. حيث كان التعليم قبل حكم محمد على لا تعنى به هيئة ما عناية قوية دائمة سواء كانت هيئة حكومية أم هيئة شعبية، لهذا عم الجهل البلاد وانحصر التعليم فى الازهر وبعض المساجد والكتاتيب، كما سبق أن أوضحنا فى بداية الفصل الأول، بل التعليم الذى كان يلقى بها لم يكن يجدى فى زراعة أو صناعة أو غيرها من أسباب الرزق. أما التعليم الذى بدأته حكومة محمد على فيعد "للحياة" كما بدأ الناس يحيونها فى النصف الأول من القرن التاسع عشر. فقد وجدت فى الحياة المصرية حاجات لم يعرفها المصريون من قبل. هذه الحاجات هى ما تطلبه المنشأت الاقتصادية والإدارية التى شيدتها الحكومة والتى كانت الدافع الرئيسى لإنشاء المدارس ولإيفاد البعثات العلمية إلى أوربا.

ب) التأثر بفرنسا فى النظم التعليمية :

كان هناك نتاج طبيعى لسياسة محمد على التعليمية، وهو ظهور طبقة جديدة من المثقفين بالثقافة الغربية ولا سيما الفرنسية من أمثال رفاعة الطهطاوى وغيره من أعضاء البعثات العلمية التى أوفدت إلى فرنسا. ولقد تأثرت سياسة محمد على التعليمية بالسياسة الفرنسية، ودليل ذلك أن اللجنة التى وكل إليها فى عام ١٨٣٦ تنظيم التعليم ووضع اللوائح لكل مرحلة من مراحل التعليم، وكانت مؤلفة من أعضاء فرنسيين: كانوا مديرين لبعض المدارس الخصوصية أو موظفين بالحكومة المصرية، وأعضاء من المصريين. أو المتمصرين الذين أتموا تعليمهم بفرنسا أيضاً. مما يدل على أن الثقافة الفرنسية هى التى سادت أعضاء هذه اللجنة، حتى إن اللوائح التى وضعت عام ١٨٣٦ واللوائح الثانية التى وضعتها اللجنة والتى نظمت التعلم مرة أخرى فى عام ١٨٤١ وضعت أولاً باللغة الفرنسية ثم ترجمت إلى اللغة العربية فيما بعد(٥).

وبذلك يتضح مدى التأثير الفرنسى الفكرى والتنظيمى فى الحياة التعليمية فى مصر. وقد يرجع إلى تشابه كل من النظام التعليمى فى مصر وفرنسا فى النصف الأول من القرن التاسع عشر، ويمكن أن نعرض لأوجه الشبه بين التعليم فى فرنسا والتعليم فى مصر فى النصف الأول من القرن التاسع عشر فيما يلى(٦):

(١) أول ما نلاحظه على الحياة التعليمية فى البلدين ذلك القسط الضئيل من العناية التى أعطيت للتعليم الأول وهو تعليم سواد الشعب فإن الأغراض التى توخاها كل من نابليون ومحمد على فى فتح المدارس وإشراف الدولة إشرافاً تاماً ليكون لها منها من الأعوان المخلصين وبذلك لم يفسح المجال لتعليم الشعب وأصبح التعليم عند محمد على ونابليون وظيفة من وظائف الدولة الاساسية.

(٢) بدأ إنشاء المدارس الأولية أو بعضها فى فرسنا عام ١٨٣٣ وكذلك بدأ إنشاء المكاتب الابتدائية فى مصر فى نفس العام تقريباً.

(٣) كان التعليم الأولى الابتدائى واحدًا من كلتا الامتين؟: فالمدرسة الابتدائية هى فى الوقت نفسه مدرسة أولية، يتلقى أفراد الشعب فيها قسطًا أوليًا من التعليم.

(٤) كانت مناهج التعليم نفسها متشابهة: فالتعيلم الدينى يحتل شطراً من الدراسة بالمدارس المصرية والفرنسية وخاصة فى عهد نابليون.

(٥) طريقة العرفان فى التعليم أو القنوات Monitiorial System ويسميها الفرنسيون التعليم المتبادل L,enseignement Mutuel.

وتقوم على أن التلاميذ المتقدمين فى السن أو الدراسة يبسطون رعايتهم على التلاميذ المتأخرين والجدد ويشرفون على شئونهم ويمدوهم بالمبادىء الأولية من علوم المدرسة. هذه أوجه الشبه بين التعليم فى فرنسا ومصر وفى النصف الأول من القرن التاسع عشر.

ولكن أى عصور التعليم فى فرنسا اقتبست مصر نموذجًا منه أو على أقل تقدير جعلته مثالاً يحتدى فى نظامها التعليمى الحديث؟ لا شك فى أن عصر



نابليون كـان من بين عصـور التعليم فى فرنسـا - المثل البراق الذى أجتذب اليه واضـعى النظام التعليمى الحديث فى مصـر - فتشابه طبيعة الحكم فى مصـر فى عصـر محمد على وفى فرنسـا فى عصـر نابليـون، كان يؤدى إلى تشابه كثير من النظم فى البلدين. فالنشـاط السـياسى والإدراى والإقتصادى والعلمى فى كل من الدولتين كان موجها لخدمة القوة الحربية. وقد يعترض معترض بأن الاقتباس ليس ميزة أو شيئًا نافعًا للأمم، والرد على ذلك أن محمد على لم يقتبس إلا ما يلزمه من أوروبا وخصـوصـا فرنسـا ، بل إن مـحمد على كان همه الأول نقل وأقتباس كل ما يساعد على بناء دولته العصرية الحديثة. وبذلك يعد الاقتباس فى هذه الفترة سمة إيجابية فى سياسة محمد على، حيث إن الحضـارات والمعارف ليست حكراً وملكاً لأحد دون الآخر ، بل هى جهد بشرى وفكرى وعقلى، وللمجتمعات حق الأخذ والعطاء منه وفيه لكى ينمو المجتمع الإنسـانى ويتطور لخدمة أفراده الذين هم عماد الحضارة. ولقد كان الشرق عموماً ومصر خصوصاً، فى فترة تاريخية تصدر هذه الحضـارة الى الغرب، حتى أفـاد منـها وطورهـا فى نفس الوقت الذى تأخـر فيـه الشرق، ومن هنا فيحق له أن ينهض ويعب من نهر هذه الحضارة الجارف.

(٢) سلبيات سياسة محمد على التعليمية :

أ) احتكار الدولة لكافة فروع التعليم :

لقد سيطرت الحكومة على كل ما يخص التعليم بغية تحقيق ماربها الخاصة فى تكوين جـهاز إدارى، وكذلك فى بناء دولة قادرة على خوض الحروب والمعارك فى سبيل تكوين الإمبراطورية، ولقد أدى ذلك إلى إضفـاء صبغة عسكرية على التعليم، وأصبحت السياسة التعليمية تتركز فى الأتى:

(١) التعليم وظيفة من وظائف الدولة، والدولة فى سبيل الإشراف عليه تحتكره لتوجهه الوجهة التى تراها محققة لأغراضها.

(٢) المركزية تسود إدارته وتنشر على معاهد الدراسة ظلا من التشابه والوحدة فى النظم الإدارية والمناهج الدراسية .... إلى غير ذلك.

(٣) شيوع الروح الكلاسيكية فى مناهج الدراسة حيث كانت لا تترك فراغا إلا للمواد الاجتماعية والتربية الرياضية.

(٤) شيوع الروح الحربية فى المدارس مما جعلها أشبه بثكنات عسكرية يخضع التلاميذ فيها للنظام الحربى، المعروف بالقسوة والقوة والصرامة وذلك أدى إلى ضياع الابتكار والخلق والتجديد والإبداع وذلك لأن يد الحكومة كانت العالية وكلمتها النافذة : هى التى تصنع النظم وليس على سواد الشعب الا أن يتبعها إما كرها أو طوعا، فالحكومة كانت تقود المجتمع - بل تسوقه - إلى تحقيق مأربها. بعكس الحال فى البلاد المتقدمة القوية. حيث يقود المجتمع الحكومة لما فيه نفعة وخيره. وفى مثل هذا المجتمع ينهض الأفراد بكثير من المشروعات الاقتصادية وبالقسط الكبير من الإصلاح الاجتماعى والتعليمى بفتح المدارس والقيام على شئونها دون اعتماد على سلطان الحكومة، ولذلك فالحكومة فى مثل هذه البلاد القوية والمتقدمة تضع فى اعتبارها مصلحة المجتمع قبل أن تسن القوانين أو تشرع اللوائح. ولهذا يرجع الفضل فى ثبات الكثير من النظم وتكوين التقاليد الصالحة. أما المجتمعات التى تقوم فيها الحكومة بكل شىء فى التعليم والسياسة والاقتصاد، فهى مجتمعات ضعيفة مترددة، فيستمد كل نظام فيها كيانه وشرعيته من الحكومة وتأييدها إلى الحكومة يتجه الأفراد فى كل شىء. فى إنشاء المدارس وتشجيع البحث العلمى وفى الإصلاح الاجتماعى والاقتصادى - فى البلاد. إذ أن الحكومة وحدها المسئولة "عن التقدم الاجتماعى والاقتصادى والفكرى فى البلاد" وإذا كانت هذه السمة قد تركها نظام محمد على فقد ظلت إلى وقتنا الحاضر فى معظم البلاد التى يحكمها نظام عسكرى غير ديمقراطى وهى سمة لكل دول العالم الثالث اليوم، حيث يحكم معظمها حكومات عسكرية مترددة تحكم بالحديد والنار لا تدع مجالاً أمام ابتكار الافراد وابداعهم أو حتى حريتهم الشخصية خشية على نفسها من أن يستلهم الافراد ويعوا ماهم فيه من غبن وقهر فيطالبون بالتغيير، وهنا تصبح الثورة ضرورة حتمية.

ب) تسخير القوى المتعلمة لصالح الحكومة :

الامر الذى لا يمكن أن يختلف عليه أثنان. هو أن جهود هؤلاء المتعلمين فى عصر محمد على، قد كرست لخدمة الحكومة لا لشيء آخر. إما موظفين فى دواوينها أو ضباطا فى جيشها أو مديرين فى مدارسها، وبذلك فقد كان الهدف الأسمى من وراء ذلك؛ كله هو استنزاف جهود هؤلاء المتعلمين وطاقتهم لخدمة الحكومة وتدعيم أركانها وكان ذلك يتم طوعا أو كرها منهم، فلم يكن هناك أحد يملك شيئا فى عصر محمد على، حيث كانت الحكومة تمتلك الأفراد والضياع. هذا هو العائد المباشر الذى جناه محمد على من نهضته التعليمية الحديثة، إلا أن هناك عائداً غير مباشر لم يظهر أثره إلا بعد سنوات من حكم محمد على. وهو إيجاد طبقة من المتعلمين والمثقفين المصريين، الذين أفادوا البلاد فى السنوات التالية لحكم محمد على ولقد عاد ذلك كله على مصر. حيث إنها هى الباقية والحكام مهما بلغوا من علو الشأن زائلون لا محالة، وهذا لم يتسنى إلا بعد انتشار التعليم فى جميع مدن وقرى البلاد، وبعد وجود صحف ومجالات أخذت تحرك تلك العقول إلا العقول التى راحت تغط فى سبات عميق من الجهل وفقر الثقافة. ولم يحرك تلك العقول إلا العقول المستنيرة التى تعلمت فى عصر محمد على وأخذت على عاتقها تنوير الأذهان مما قد علق بها من غشاوة الجهل والفقر. وبذلك فقد خلق نظام محمد على التعليمى طبقتين متمايزتين تماما فى المجتمع المصرى أولها: طبقة الأفندية التى تعمل العمل الحكومى الرسمى وتدر من ورائه المال وكانت هذه الطبقة خادمة الحكومة ومنفذة لخططها الإصلاحية، ثانيها: طبقة الفلاحين التى كانت تعمل فى الأرض، ولم يكن لها من عمل سوى الزراعة وفلاحة الأرض إلا ان ابناء الذين أفادوا من النهضة التعليمية فيما بعد.

ولكن على الرغم من ذلك كله، فلن ينكر أحد فضل النهضة التعليمية فى عصر محمد على، على ما تلاه من العصور فهذه النهضة التى بدأتها حكومته كانت أساساً لجهود الحكومات بعدها: إذا أصبح لديها "طبقات" من الرجال الذين تثقفوا فى مدارس محمد على وبعوثه، كما أصبح لديها قوانين منظمة للتعليم وأهم من هذا كله تجارب الماضى. التى أخذت تستشف منه العبر وتستنبط منه

الصالح والطالح فى سياستها التعليمية[٧]. وبذلك فإن ما يفعله أى "حاكم" مهما حاول أن يستغل ذلك لمصلحته فإن العائد يعود بشكل مباشر وغير مباشر على الشعب صاحب المصلحة الحقيقة فى أى تغيير يحدث فى المجتمع، وهذا العائد سواء أكان سلبيا أم إيجابيا فإنه يعود على أفراد المجتمع.

ثالثاً - التعليم فى عهود خلفاء محمد على:

سنعرض لهذه الفترة التاريخية بإيجاز مع التركيز على فترة حكم إسماعيل لاعتبارها أهم الفترات على الإطلاق حيث نجد فيها نشاطاً ملموساً فى التعليم وفى محاولة فرنسة مصر بالطبع الفرنسى، ولأن جهود إسماعيل الصادقة فى خلق روح تتسم بالعلم والرغبة فى المعرفة الحقة، ولأن معظم فترات حكم غيره من خلفاء محمد على ليست ذات أهمية لو قورنت بفترة حكم إسماعيل، من النواحى السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

(١) عهد إبراهيم (١٨٤٨ - ١٨٤٩):

كان إبراهيم أكثر اختلاطا بالأجانب من أبيه، وآرائه أكثر مرونة وميلا إلى التجديد والابتكار، ونظرا لسفره إلى اوروبا أتيح له أن يشهد عن كثب حياة جديدة ونظما جديدة فاشتدت رغبته فى أن يدخلها فى بلاده ورأى ما تتمتع به الشعوب الغربية من رقى وحضارة فنزع إلى ترقية الشعب المصرى وكان يرى فى التعليم الوسيلة الفعالة السريعة لبلوغ هذه الغاية، وكان يرى إبراهيم ايضاً اشتراك الاهالى مع الحكومة فى الاهتمام بالتعليم بأن يتحملوا قسطاً مما تتحمله الحكومة من نفقات. فهم إذا بذروا تعهدوا بذرهم بالرعاية حتى يؤتى ثماره وهم أيضا إذا ساهموا فى تنشئه أبنائهم ،ألوهم عنايتهم وتعهدهم حتى يشبوا رجالا. فالتعيلم عند ابراهيم لم يكن فقط أداه لامداد الحكومة بمن يلزمها من الموظفين، أو بعبارة أخرى لم يكن فقط أداة لتخريج الزعماء والقادة بل هو كذلك اداة لترقية المجتمع إلى الأمام. ولا يتم ذلك إلا بتفاعل بين المدرسة والمجتمع، حتى يؤتى عمل المدرسة فى انعاش المجتمع وترقيته وتطويره[٨].

وبذلك فنحن نجد أن تصور إبراهيم عن التعليم هو جد مختلف عن تصور أبيه، الذى تصوره أداة لمد الحكومة بما تحتاجه من الموظفين والقواد. ولم يفكر قط فى

اشتراك الأهالى فيه أو انعاش حالة البلاد الاجتماعية من خلاله، بعكس ابنه ابراهيم الذى أفاد من سفره إلى الخارج بوضع مفهوم شامل وعام لضرورة التعليم فى تطوير المجتمع وكذلك ربط المجتمع بالمدرسة من خلال تفاعل كل منهما مع الآخر.

(٢) عهد عباس الأول (١٨٤٩ – ١٨٥٤):

لقد كان عباس حاكماً مستبداً عدواً لكل حركة إصلاح يستند فى حكمه إلى قوتين: الرهبة والجمود. أما الرهبة فكان من مظاهرها بث العيون والأرصاد على عمه سعيد باشا وعلى كبار رجال الدولة الذين عاونوا جده فى إصلاحاته فإنتشرت الدسائس والفتن وفقد الأمن والطمأنينه وتطرق الخلل إلى الأعمال العمرانية فهاجر الكثيرون إلى الأستانة. أما الجمود فكانت أول مظاهره إغلاق المدارس التى شيدها جده وإبطال المعامل والمصانع وإخلاء سبيل الأوروبين الذين عمل على طردهم من البلاد بكل الوسائل وسحب منهم الرخص والامتيازات التى كانت تعطى فحنقوا عليه ورموه بالتعصب وقد أنقص عدد الجيش إلى ٩٠٠٠ وأسس بعض المدارس الحربية فى العباسية.

وبذلك فقد بليت مصر بحاكم متعنت، مستبد، قاد البلاد بعد اصلاحها الى تخلف وجمود، فأشتهر عهد عباس بإغلاق المدارس، وإيقاف حركة البعثات وكبت الآراء المستنيرة فى عهده بل راح يرحل الاجانب عن البلاد ليس لدافع وطنى ولكن رغبة منه فى عدم الإصلاح والتجديد وقد يكون من حسن حظ البلاد ان تولاها من بعده سعيد الذى يمكن اعتباره وجها مناقضاً تماماً له، فى تجديد وتطوير البلاد، ورغم ذلك أنشأ عباس أول خط حديدى فى مصر بين القاهرة والإسكندرية عام ١٨٥٢ – ١٨٥٦.

(٣) عهد سعيد (١٨٥٤ – ١٨٦٣) :

كان من حسن حظ مصر أن سعيداً حكمها بعد عباس فنشر العدل فيها وكان عصره عصر تقدم ورقى. وهو إن لم يكن كأبيه من أنصار الطفرة والتوسع ولكنه كان يحب شعب مصر، وقد أحدث من الإصلاحات أبعدها أثراً فى حياته العامة. وأكثرها تلاؤما مع فكرة التطور وواصل سعيد الإصلاحات الثقافية التى بدأها

محمد على. فأصبحت اللغة العربية فى عهد سعيد اللغة الرسمية الوحيدة فى مصر. وتطور التعليم الشعبى باللغة العربية وبذلت فيه جهود كبيرة ولم تبعث المدارس القديمة التى أغلقت فى عهد عباس باشا فحسب بل فتحت مدارس جديدة ايضا[(٩)].

ولكن مما يؤسف له أن الوالى العادل الذى كان يحب الشعب حبا ويعمل من الإصلاح كل ما من شأنه جلب الرفاهية له لم يعن بتثقيفه أو تنويره عناية أبيه فألغى عند توليته الحكم ديوان المدارس الذى كان يديره عبد الله فكرى ولم تفتح فى عهده إلا مدرسة حربية، وأخرى بحرية ولذلك نجد أن جهود عباس وسعيد فى التعليم لم تكن ذات أهمية تذكر فى تطوير حركة الفكر التربوى فى مصر فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر وقد يرجع ذلك إلى الظروف السياسية والاقتصادية التى كانت معيشة فى تلك الفترة، ولكننا نجد نموذجاً منهم كان صورة مغايرة تماماً لما سبقه من الخلفاء ألأ وهو إسماعيل الذى سوف نعرض له بشىء من التفصيل نظرا لأهمية فترة حكمه من الناحية التعليمية، وكذلك نظراً لما قدمه للتعليم من عون ومساعدة حتى إزداد وإنتشر فى ربوع البلاد وأينعت ثماره بنتائج إيجابية لصالح الأمة المصرية.

(٤) عهد إسماعيل (١٨٦٣ - ١٨٧٩):

من مأثر إسماعيل الخالدة عنايته بالتعليم عناية جده الأعلى، فقد كان عدد الطلبة فى أيام محمد على عشرين ألف تقلص إلى احد عشر الفا فى اواخر حكمه ولم يرب على بعض مئات فى عهد سعيد، فأنقصت ميزانية التعليم إلى ستة آلاف جنيه.

والواقع أن المدة ما بين (١٨٤٨ - ١٨٦٣) كانت معدومة من جهة التعليم العام، وقد عمل إسماعيل على انتشال البلاد من هذه الوهدة وناط بأدهم باشا وزير معارف محمد على سنه (١٨٣٩ - ١٨٤٩) بإصلاح وإدارة التعليم وتوسيع نطاقه فأنشأ عدة مدارس، وقد وضع على مبارك وزير المعارف والاشغال العمومية فى عام ١٨٦٨ القانون الاساسى للتعليم العام فانتظمت الحركة التعليمية وانتشرت المدارس فى البلاد وازداد عدد المدارس فى عهد إسماعيل من ١٨٥ فى عام ١٨٦٣ إلى ٦٨٥ فى عام ١٨٧٥ وكان يدرس فيها حوالى مئة ألف تلميذ.

وازداد عدد المؤسسات الدراسية الخاصة والثانوية وأنشئت فى مصر دار الكتب ومتحف وجمعيات علمية وأوبرا القاهرة ونشأ اهتمام للتاريخ والآدب العربى وظهرت الترجمات والمؤلفات الأصلية للشعراء والكتاب والمؤلفين المسرحين المصريين الواحدة تلو الاخرى. وقدم محمود سامى البارودى - الشاعر المعروف والشخصية السياسية وابراهيم المويلحى - الأديب والكاتب الاجتماعى الموهوب وحسن المرصفى - المربى والمؤرخ الأدبى - رصيدا لا يستهان به إلى النهضة العربية وبدأت تصدر خلال الأعوام (١٨٦٥ - ١٨٧٥) كثرة من الجرائد والمجلات باللغتين الفرنسية وخاصة "وادى النيل" فى عام ١٨٦٦ Le Pragress Egyptian فى عام ١٨٦٨ و "نزاهه الافكار" فى عام ١٨٦٩ والاهرام فى عام ١٨٧٥ وصدرت أولى المجلات العلمية والأدبية فى عصر إسماعيل[١٠].

وكان لفرنسا فى بادىء الأمر نفوذ أدبى كبير على اسماعيل وهذا يرجع اولاً إلى تربيته الفرنسية والسنوات التى قضاها فى باريس ومعاشرته الطويلة للفرنسيين واتصاله بهم وإتقانه لغتهم وميله إلى تقاليدهم فى معيشتهم، واقتباسه أساليبهم وعوائدهم وهناك عامل أخر ساعد على امتداد النفوذ الفرنسى وهو صلة الخديوى إسماعيل بالإمبراطور نابليون الثالث. وصداقته له وإعجابه به ومحاكاته إياه فى مظاهر الأبهة والعظمة وسعيه فى كسب ثقته وتوثيق روابط الود بينهما ويبدو هذا النفوذ أقصى مداه فى استخدام إسماعيل لطائفة من الفرنسيين فى كثير من معاملاته المالية وقروضه، واسناد كثير من مشروعات العمران إلى اخصائيين من الفرنسيين[١١]. وبذلك يتضح جلياً أن إسماعيل أراد من أول عهده أن يتخذ من فرنسا نموذجاً يحتذى على مثاله وأن يجعل من نفسه نابليونا ثالثا فى الشرق العربى[١٢].

ولعل أكبر مكسب عاد على التعليم فى عهد إسماعيل هو الروح الشعبية التى شملته كنتيجة لانعقاد مجلس النواب وما أبداه المستنيرون من أعضائه من وجوب نشر التعليم، وتقرير مبدأ أن التعليم من حق عامة الشعب وأن الدولة مسئولة عن توصيله إليهم، فلا يترك للجهود الشخصية ولا يقتصر على أبناء المستنيرين الذين

يرسلون أبناءهم إلى المدارس، ولا على الأغنياء الذين يستطيعون أن يدفعوا نفقات التعليم كما كان الحال قبل محمد على ولا على الأذكياء الذين تختارهم الدولة كما كان الحال في عهده.

ومن أهم المدارس التى أنشئت في هذا العصر مدرسة الهندسة ١٨٦٦ ومدرسة الطب البيطرى (فتحت عام ١٨٦٧ وألغيت عام ١٨٧٩) ومدرسة المحاسبة (فتحت عام ١٨٧٦ وألغيت عام ١٨٧٣)، ومدرسة الفنون والصنائع عام ١٨٦٨ (ومدرسة الفنون الحربية فتحت عام ١٨٦٨ وألغيت عام ١٨٧٢)، ومدرسة الآثار المصرية (فتحت فى عام ١٨٧٠ وألغيت فى عام ١٨٧٥)، والمدرسة السنية للبنات فتحت عام ١٨٧٣ ومدرسة دار العلوم عام ١٨٧٣، ورغما عن الارتباك المالى الذى أودى بكثير من إصلاحات إسماعيل فإن جميع المدارس الابتدائية وعدداً كبيراً من المدارس العالية التى أنشأها وما زالت إلى اليوم تؤدى للبلاد أجل الخدمات وليس هذا فحسب، بل قد أعاد إسماعيل عهد البعثات إلى الخارج التى ازدان بها عصر محمد على من قبل. وأخذ يوفد الطلبة إلى مدارس أوروبا منذ عام ١٨٦٣ وبلغ عددهم مدة حكمه ١٧٢ طالبا يدرسون بالخارج وبهذا فنحن نجد إسماعيل اهتم بالتعليم عن سابقيه من الخلفاء وكذا المدارس الأجنبية.

كما تم تشكيل مجلس المعارف الاستشارى ووضعت مشروعات لإنشاء المدرسة البحرية بالإسكندرية ومدرسة الألسن والإدارة وكذلك تم إعداد مشروع لائحه رجب وكذلك تميزت هذه الفترة بإنشاء العديد من المدارس والتنوع فى دراستها وكان إسماعيل ينفق بسخاء على التعليم فقد كانت ميزانية المعارف فى عهد سعيد لا تتجاوز ستة آلاف جنيه فزادها إسماعيل إلى أربعين ألفا ثم بلغت كما ذكر على مبارك ٧٥,٠٠٠ جنيه[١٣]. وقد كان التعليم فى معظم هذه المدارس مجانياً.

أ) ازدهار التعليم الاجنبى والجاليات الأجنبية:

لقد نشطت الجاليات الأجنبية نشاطاً كبيراً فى تلك الفترة حيث ازداد عدد الأجانب من ٣٠٠٠ عام ١٨٣٦ إلى أكثر من ٩٠٠٠٠ عام ١٨٨٢، وقد تبع ذلك حركة نشطة فى إنشاء المدارس الأجنبية والتوسع فيها. بدأت بمدارس

الإرساليات الدينية ثم مدارس الجاليات الأجنبية بمصر. وقد لقيت هذه المدارس كل عطف وتشجيع من خلفاء محمد على فقدمت اليها إلهبات المالية وأراضى البناء وغيرها من المساعدات المالية والعينية. وقد ساعد ذلك على ازدياد عدد المدارس الأجنبية فى تلك الفترة ازدياداً سريعاً فقفز عددها من حوالى ١٠ مدارس فى نهاية حكم محمد على (١٨٤٨) إلى ١٥٢ مدرسة فى اخريات حكم إسماعيل (١٨٧٨) ثم إلى ١٩١ مدرسة عام ١٨٨٢[١٤]. ومع ذلك فإن هذه المدارس الأجنبية كانت تقدم خدمات للأجانب والموظفين على السواء لأنها كانت تنحو فى برامجها منحى يتصل بثقافتها الأجنبية وقومية الدولة التابعة لها، كما أن مدارس الإرساليات لم تنشأ لغرض تعليمى وإنما كانت وسيلة من وسائل الدعوة الدينية حيث كان التعليم التعليم الأجنبى فى مصر مستقلا بالامتيازات الأجنبية غير حافل بالدولة ولا خاضع لها ولسلطانها ولا ملتفت إلى حاجات الشعب وأغراضه، ولا معنى إلا بنشر ثقافة البلاد التى جاء منها والدعوة لهذه البلاد[١٥].

وبذلك أزدهر التعليم الأجنبى فى عهد إسماعيل فقد منح "راهبات الإحسان" ٣٥٠٠ ذراع لبناء مدرسة عليها بالإسكندرية ومقادير من القمح قدرها ٦٥ اردب سنوياً "الرهبات اليسوعيين" وامر كذلك بربط ٧٠٠ قرش بالأوقاف لوظيفة معلم اللغة العربية بمدرسة الأوروبين ببورسعيد وأمر بصرف ١٩,١٥٠ قرشا سنويا لمدرسة "العازارين" وكذلك ٩,٢٥٠ قرشا و ١٥٠٠ اردب سنويا من القمح لمدرسة "الفرير" بالاسكندرية. وكذلك منح الإرسالية الأمريكية أرضا بالقرب من فندق شبرد ليقيموا عليها مركزا لحركتهم بدلاً من مكانهم بالموسكى وأضاف إلى ذلك هبة مالية قدرها سبعة آلاف جنيه ليبدأو بها البناء.

وكان يطلب من الهيئات المحلية الإدارية أن تمتد المساعدة فيها للقائمين على المدرسة الأجنبية لأن هذه المدرسة "من الأمور التى يجب المساعدة فيها" فقد طلب مساعدة محافظ دمياط للمدرسة الإنجليزية بها وبذلك كان إسماعيل قد أغدق على التعليم عموماً أجنبياً وأهلياً وازداد عدد المدارس وتنوعت فروعها فى عهده. بل ان

عهده يعتبر فترة إحياء للتعليم المصرى، الذى انتكس فى عهد سابقيه، وكاد أن يقضى عليه بسياستهم.

ب) لائحة ١٠ رجب عام ١٨٦٨:

يهدف هذا القانون العام تعميم التعليم العام ونشره فى ربوع القطر المصرى وذلك بالسبل الآتية:

- **أولاً** : زيادة عدد المدارس الابتدائية الحديثة
- **ثانياً**: تحسين حال الكتاتيب الموجودة بوصفها تحت التفتيش التعليمى والصحى ووضع مستوى معين للعمل بها والاهتمام بإعداد المعلمين لهذه الكتاتيب.
- **ثالثاً**: ضم نظامى التعليم المزدوج فى نظام تعليمى واحد.
- **رابعاً**: ضمان مساهمة الأغنياء فى تمويل برنامج التعليم القومى[١٧].

ويمكن أن يعتبر هذا القانون نقطة هامة فى تاريخ التعليم فى مصر وهو يمثل انعكاس النهضة القومية على التطور التعليمى، فقد تطورت القومية المصرية فى هذه السنوات تطوراً واضحاً وظهرت أثر هذه المجهودات التى بذلت لترقية المستوى العقلى للأمة المصرية، فأصبحت نسبة المتعلمين من الرجال ٤٪ بعد ان كانت اقل من ١٪ ولتقدير القيمة الواقعية لهذه الطفرة يجب أن نلاحظ ان نسبة التعليم فى أرقى الدول فى ذلك الوقت كانت ١٥٪ وان هذه النسبة كانت فى روسيا ٢٪ لا غير[١٨]. ويتضح بذلك مدى الجهود التى بذلها إسماعيل فى هذه الفترة لإحياء التعليم المصرى وتجديده وبث الروح القومية فيه. وهذه الفترة من أهم فترات تطور التعليم فى مصر وأكثرها مداً وازدهاراً، حيث ارتبطت بالنضال الوطنى فى ذلك الوقت.

جـ) مشروع التعليم القومى عام ١٨٨٠:

يتمثل هذا المشروع فى قومسيون تنظيم المعارف الذى صدر عام ١٨٨٠، وكان هدف هذا القومسيون النظر فى تنظيم التعليم العام وما يترتب على ذلك من إحداث تعديلات فيه. وكان برئاسة على إبراهيم ناظر المعارف وعضوية عبد الله فكرى وكيل المعارف ولارمى باشا ناظر الحربية وسالم باشا مدير مصلحة الصحة



ودرويك مفتش المدارس، وروجرز بك وكيل أملاك الميرى، وڤيدال باشا ناظر مدرسة الإدارة والألسن[١٩].

وفى الخطاب المقدم من رياض باشا رئيس مجلس النظار إلى الخديوى فى ١٦ مايو سنه ١٨٨٣، يتضح ان المجلس هو الذى اقترح تشكيل هذا القومسيون قبل الشروع فى وضع الإصلاحات اللازمة. إلا أن المجلس رأى أن تنظيم مصالح الحكومة بأنواعها المختلفة يحتاج لوجود موظفين أكفاء وهذا لا يأتى الا بتحسين طرق التدريس والتعليم العام [٢٠]. ولقد اشتمل هذا المشروع الهام على النقاط الاتية:

(١) إنشاء مدرسة ريفية صغيرة فى كل قرية يبلغ سكانها ٢٠٠٠ – ٥٠٠٠ نسمة ومدرسة ابتدائية كبيرة لكل عشرة آلاف من السكان.

(٢) الزيادة التدريجية فى عدد المدارس الثانوية كلما درب المدرسون الأكفاء لهذه المدارس، وفتح مدرسة للمعلمين لتدريب مدرسى المدارس الثانوية والمدارس الابتدئية الهامة.

(٣) إنشاء دراسات تكميلية فى الزراعة والصناعة للتلاميذ الذين يتموا التعليم الابتدائى ولا تمكنهم ظروفهم المادية والتعليمية من متابعة الدراسة التجهيزية.

(٤) من حيث التمويل فقد رأى القومسيون أن تؤخذ من الأقاليم ضريبة شرعية مبينة بالبارات أو كسر البارات (كل أربعة بارات تعادل مليما) على كل قرض من أموال الأطيان، وهذه الضريبة تقدر كل سنة على حسب الانتاج والمدارس التى أنشئت والمراد إنشاؤها فى غضون السنة التالية وتجنى هذه الضريبة حال جباية مال الأطيان والمجموع من هذه الضريبة يكون مخصصا للمعارف العمومية[٢١].

(٥) طالب القومسيون بأن تخصص الحكومة بعض المال فى ميزانيتها لمعاونة المدارس الأهلية وكان ذلك هو مبدأ نظام "الإعانة" الذى تمكنت به الحكومة من الإشراف على المدارس الاهلية[٢٢].

(٦) واقترح القومسيون لاول مرة فى تاريخ التعليم فى مصر إنشاء المكتبات المدرسية ليتمكن المدرسون من الوقوف على ما يجد فى الحياة الثقافية ويفيدهم فى التدريس.

(٧) أكد القومسيون أنه لا يجب ألا يسمح للمدارس بنيل مساعدات من الحكومة المصرية إلا بشرط انقيادها لتفتيش ديوان المعارف وأن تخصص أماكن مجانية فى كل مدرسة للفقراء(٢٣).

ومهما يكن من أمر فإن هذا التقرير يعد تقريراً ممتازاً وعظيماً فى حد ذاته من حيث إنه انعكاس لإرادة المصريين فى الحالة التعليمية التى سادت البلاد فى هذه الفترة من تاريخها المجيد. ومن ناحية ثانية أنه يؤكد مدى اهتمام الحكومة والشعب بأمر التعليم الشعبى فى هذه الفترة. ومحاولة نشره بين الطبقات الكادحة التى لم تنل حظاً وافراً من التعليم والثقافة. كما أنه يعتبر دلالة قاطعة على محاولة الحكومة على نشر التعليم فى هذه الفترة. وبذلك يتأكد لنا أن اهتمام إسماعيل بالتعليم كان جادا. ويرجع ذلك إلى احتكاكه هو الشخصى بالثقافة الأوروبية وإعجابه بها. وكذلك محاولته صبغ مصر بهذه الثقافة الأوروبية حيث إنه اعتقد ان ذلك هو سبيل التقدم والتطور لهذه الامة.

رابعاً: موقف الأزهر من تحديث التعليم ودوره فيه:

لقد كانت مقدمات الفكر، سواء فى جامعات أوروبا أو فى الأزهر تستمد من الكتب المقدسة، ولذلك لم يكن لأحد الحق فى نقدها أو حتى نقاشها وبذلك إنحصرت الجهود فى التحليل فى حدود السلطة المدنية المقدسة آنذاك، فأصبح القياس المنطقى هو عدتهم الكبرى فى الجدل والمناقشة ولم يكن للعقل أى حرية ولا للتفكير الصحيح السليم أى مجال، بل أضحى المجال الكبير للشعوذة العقلية والجدل والخرافات. فسادت بذلك "الشكلية" تفكيرهم وجمد الفكر، وتخلف بل صار فى مكانه، غير قابل للتجديد أو الإبداع أو الإبتكار(٢٤).

وقد ساعدت سياسة محمد على مع الأزهر منذ أول الأمر على بقاء هذا الوضع من جمود الفكر من مصر. فقد تركت الأزهر للأزهريين، فلا تدخل فى برامجهم ولا

فى نظامهم ومن ثم حصل الأزهر على قسط من الحرية - الإهمال - لم تتوافر لغيره من المدارس ودور العلم فى أى زمان ومكان وقد أدت هذه الحرية - الإهمال - إلى جمود الدراسة الأزهرية على مكان عليه ولم يتطور ولم يتقدم وبهذا قل نفوذ الأزهر الذى بقى على نظامه القديم وقل نفوذ العلماء الذين كان يميزهم عن عامة الشعب فى الماضى تمتعهم ببعض المعرفة المحروم منها الأهالى(٢٥). ولقد نافست المعاهد الجديدة الأزهر وقضت على نفوذ علمائه ومكانتهم، لأن علومهم لم تكن تؤهلهم للاشتراك فى مناصب الحكومة والجيش، وبذلك كان التعليم الحديث فى مصر نقمة على الأزهر فى أول الأمر.

وبإهمال محمد على الأزهر والكتاتيب وإقامة نظام تعليمى حديث وفقا للنمط الأوربى الغربى بدأت مصر تعرف ذلك الازدواج الخطير بين نمطين من الثقافة:

- ثقافة دينية تقليدية جامدة غير مستنيرة.
- ثقافة غربية متجددة مستنيرة.

وكان لهذا أسوأ الآثار والشرور التى عانت منها مصر حتى وقت قريب فقد فتت هذا من وحدة الفكر بين أبناء المجتمع المصرى فى ذلك الوقت وخلق أخدوداً ثقافياً رهيباً قل من كانوا يستطيعون عبوره(٢٦). ومع أن محمد على أبقى على الأزهر إلا أنه أضعفه، عندما صادر أوقافه وقلل من أهميته بإيجاد طبقة أخرى من خريجى البعثات والمدارس الحديثة احتكرت وظائف الحكومة ولم تترك لخريج الأزهر إلا الوظائف الدينية، وبذلك لم ينشأ الازدواج لوجود تعليم تقليدى وآخر متجدد ولكن جمود الأزهر تطور عن اهمال محمد على له. ومصادرة أوقافه التى ينفق عليه بها.

وعلى الرغم من الإهمال الذى لاقاه الأزهر من حكومه محمد على. وكذلك الجمود والتحجر الذى عاش فيه الأزهر فى هذه الفترة إلا أن الأزهر قد أثر فى المدارس الحديثة فمنه أخذت هذه المدارس طلابها وأستاذتها وكتبها فى علوم الدين واللغة فى أول الأمر كما أخذت منه طرق التدريس بها، تلك الطرق التى تقوم على الحفظ والاستظهار دون النقد والفهم والتطبيق، وعلى الجانب الآخر فقد أثرت المدارس الحديثة فى الأزهر رغم جموده وتخلفه ولم تكن دعوة الشيخ حسن

العطار والطهطاوى إلا نتيجة لهذا التأثير وقد بدأ هذا التأثير يظهر جليا فى عهد إسماعيل عندما وضع الشيخ مصطفى العروسى شيخ الأزهر لائحته الإصلاحية.

لقد كان رجال الأزهر يحبون معهدهم يتعلقون به ويرون أنه كان ومازال المورد الوحيد لدراسة اللغة والدين وأنه كان خليقًا بالحكومة أن ترعاه وتقدره ولكنهم ولاشك كانوا يعلمون أن المدارس التى أنشأتها الحكومة، كانت تعلم طائفة كبيرة من أبناء البلاد وهى تعلمهم علوما لايستطيعون أن ينكروا فضلها وجدواها فى تفتيق الذهن والإعداد "للحياة" وإن كانت هى نفسها العلوم التى أخذ بها الأزهر تلاميذه فى عصوره الزاهرة الماضية وقد بلغ من تأثير هذه الفكرة فى قلوب بعض الخاصة من رجال الدين أن حاولوا أن يدخلوا فى الأزهر بعض العلوم "الحديثة".

ولكننا سنعرض بإيجاز لعالمين من علماء الأزهر كان لهما باع فى النهضة الثقافية فى مصر وهما الشيخ العروسى والشيخ حسن العطار.

(١) الشيخ العروسى:

قد رأى فكرة تدريس بعض علوم الطب والصحة فى الأزهر، وفاتح فى ذلك كلوت بك الذى راح يأسف أن المنية عاجلت الشيخ قبل أن يحقق فكرته. فهذا شيخ الأزهر - أعظم رجال الدين فى مصرنا شأناً - يريد أن يحل بعض العلوم الحديثة إلى الأزهر، بعد أن مر عليه حين من الدهر لا يأخذ تلاميذه بغير اللغة والفقه والدين، وهذا الشيخ لا يمكن أن يرى هذا الرأى إلا إذا كان واثقاً من أن جلة المثقفين من رجال الدين تؤيده - أو على الأقل لا تناهضه فيما يرى[٢٧]. علماً بأن كثير من رجال الأزهر التقليدين غير الواعين بدينهم عارضوا بعد ذلك حركة الإصلاح التى كانت ترمى إلى إدخال بعض العلوم الحديثة فى الأزهر كالجغرافيا والتاريخ والرياضيات ولكنها كانت معارضة قاصرة على أقلية جاهلة من المنتمين إلى الأزهر، لقد كانت إلى معارضتها عوامل أخرى، كان أقلها خطرا عامل الشعور الدينى حيث إنهم كانوا يحققون مآرب أخرى من وراء تخلف الأزهر وجموده وبقاؤه على حالته الجامدة.

(٢) الشيخ حسن العطار:

وهذا شيخ آخر للأزهر- هو الشيخ حسن العطار-يقف فى امتحان مدرسة الطب خطيبًا فيشيد بفائدة الطب فى تقدم الإنسانية، ويفخر أن أتيح للأزهر فى تاريخ مدرسة الطب أو أنشائها أثر جليل، فتلاميذها الأول كان معظمهم من تلاميذ الأزهر، وأظهروا فى دراسة الطب ذكاء أو استعداداً كبيراً كما أن بعض رجال الأزهر عاونوا على إفادة التلاميذ من دروسهم فائدة كبيرة بما قاموا على إصلاحه من كتب الطب، وكان لهم فى وضع المصطلحات الطبية جهد نافع والشيخ العطار نفسه هو الذى اتصل من قبل بالفرنسيين عندما احتلوا مصر، فقد ذكر على مبارك فى خططه: "أنه كان يفيد منهم الفنون المستعمله فى بلادهم ويفيدهم اللغة العربية، ويقول إن بلادنا لابد أن تتغير أحوالها، وتجد بها من المعارف ما ليس فيها، ويتعجب بما وصلت إليه تلك الأمة من المعارف والعلوم وكثرة كتبهم وتحريرها وتقريبها بطرق الإفادة"[٢٨]. وعاش الشيخ العطار ليشهد كشيخ للأزهر تحقق حلمه ونبوءته فى عهد محمد على. ولقد قدم العطار الشيخ الشاب رفاعة الطهطاوى لمحمد على ليكون إماماً لبعثه عام ١٨٢٦ إلى فرنسا، ثم عضوا بها، وهو الذى أوصى رفاعة بأن يفيد مما يشاهده من بلاد الغرب من الأمور التى يرى فيها فائدة لبنى وطنه حتى يظهره على النواحى المختلفة للحضارة الغربية ولم نسمع عالما من علماء الأزهر الأجلاء قام يناهض، أو يرى فى تقربه من المدارس الحديثة والتعليم الحديث والعلوم الغربية أمرًا يخالف الدين من قريب أو بعيد، ماعدا تلك القلة التى كانت لها مآرب أخرى فى جمود الأزهر وتخلفه. وبذلك بدأ الأزهر يشهد علوماً جديدة ولغات جديدة ونظماً جديدة. ولم يتسنى للأزهر آنذاك أن يتسع لهذا كله لكن الشعور بجدوى هذه العلوم واللغات والنظم كان حافزاً لبعض رجاله على أن يحاولوا الأخذ منها بنصيب. وقد وفقوا فى محاولتهم هذه إلى حد بعيد. وبدأت روح التجديد تسرى فى "الجسم" القديم البالى المتهالك، وبدأت الصلة بين الأزهر والمدارس الحديثة فى عهد محمد على.

ولقد واصل بعض المستنيرين من رجال الأزهر الدعوة إلى الإصلاح خصوصا الشيخ محمد عبده، ولقد صدرت فى فترة الاحتلال بعض القوانين أهمها قانون عام ١٨٩٦و ١٩٠٨ وقد أدخل هذان القانونان فى نظام الأزهر كثيراً من الإصلاحات كتقرير العلوم الحديثة كالحساب والجبر والهندسة وتقويم البلدان والطبيعة والكيمياء. ومن العلوم القديمة التى أهملت الإنشاء وفن اللغة وآداب اللغة العربية والآداب الأجنبية وآداب البحث، ثم تنظيم امتحان العالمية وإضافة مواد جديدة إليه. ثم تقسيم التعليم الأزهرى إلى ثلاث مراحل أو أقسام: قسم أولى وقسم ثانوى وقسم عالى وجعلت مدة الدراسة فى كل منها أربعة سنوات[٢٩]. وهكذا بدأ أثر المدارس الحديثة يظهر فى الأزهر بوضوح وجلاء.

وعلى الرغم من فترة جمود الأزهر وتخلفه عن سير ركب التقدم العلمى فى مصر فى مطلع القرن التاسع عشر، وكذلك على الرغم من جهود الإصلاح التى تمت فيه ابتداء من الشيخ العطار وحتى جهود الأفغانى ومحمد عبده وكل طبقة المثقفين المستنيرين التى ظهرت فى مصر فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر، إلا أن الأزهر مع ذلك كله ظل المورد السائغ الذى استمدت منه المدارس الحديثة والبعثات تلاميذها فمنه إختارت الحكومة طلبه المدارس العالية التى أنشائها وكثير من أعضاء البعثات العلمية التى أوفدتها إلى أوروبا، فتخرج منه بواسطة البعثات العالية علماء نابهون كان لهم دور كبير فى نهضة مصر العلمية والثقافية، ومن جهة أخرى فإن الحكومة كانت تختار من رجاله بعض الضالعين فى اللغة العربية لتنقيح الكتب المترجمة للغة العربية وتهذيبها فى الطب والرياضة وغيرها. وكانوا يسمون بالمحررين، وطائفة أخرى لتصحيح الكتب وطبعها وهم المصححون ولهؤلاء وأولئك فضل كبير على نهضة التعريب والتأليف فى مصر القرن التاسع عشر[٣٠].

وارتكاناً إلى هذا الفهم، نستطيع أن نؤكد أن الأزهر رغم ما كان فيه من جمود وشكلية فى التعليم، لم يقف مكتوف الأيدى إزاء حركة التجديد والتطوير التى أصابت مصر فى القرن التاسع عشر، بل ساهم بنصيب وافر فى هذا

التحديث والتطوير، وعليه لا يمكن لنا إلا أن نعترف بفضله وبفضل رجاله المستنيرين. بثوا فى العقول روح التجديد والخلق وإعمال الفكر والعقل فى سبيل تقدم الأمة المصرية، وفى سبيل خلق جيل قادر على مواجهة تحديات الأمة المصرية فى ذلك الوقت. هذا رغما عن جهود بعض رجال الأزهر لإبقائه على حالة الجمود والرقود التى كان يعانى منها. ولقد أصبغت جهود هؤلاء بروح الأتراك والمماليك الذين لم يكن لهم أى مصلحة فى تطوير الأزهر وتحديثه حيث إن ذلك كان سينير العقول حتى تعى مصالحها الحقيقية فى مواجهة هذا الظلم القائم فى ذلك الوقت. والذى كبل المصريين بالقيود والأغلال وجعل الأمة المصرية فى غياب عن العلم والمعرفة، وكذلك جعلها أمة خاملة مستكينة لما هى فيه من أوضاع وظروف سيئة فى مجالات الحياة المتعددة، إلا أن مصر، دائما كانت بلداً معطاءً قادراً على خلق أجيال تعى مصالحها الحقيقة وتدافع عنها، وكان ذلك بداية للتنوير الحقيقى فى مصر الذى بدء فى عصر محمد على واستمر طوال الفترات التى تلت حكمه، وإن كان بمقدار غير ثابت، فتارة يرتفع وأخرى ينخفض إلا أن معدل التنوير أخذ يطرد حتى تجسد فى ثورة عرابى ومحاولة الشعب الدفاع عن وطنه وقوميته. كذلك تجسدت هذه الاستنارة الفكرية فى خلق وعى وطنى قومى تبلور فى أحزاب سياسية عديدة، واتجاهات فى الفكر والرأى، وتعدد اتجاهات الصحافة المصرية وكذلك تجسد فى خلق شخصيات وطنية أخذت على عاتقها الدفاع عن مصالح البلاد واستقلالها. ولم يكن هذا ليحدث لولا ما تم فى مصر فى بداية القرن التاسع عشر، من مدارس ومعاهد وبعثات، ساعدت على تشكيل الفكر المستنير وتوجيهه نحو أهدافه القومية المنشودة.

مراجع الفصل الثالث

(١) سعد مرسى أحمد وسعيد اسماعيل على: مرجع سابق. ص ص ٣٠٠ – ٣٠١

(2) Dunne, Heyworth, ***op.cit***., p. 218.

(٣) سعد مرسى أحمد: مرجع سابق. ص ٢٩٠.

(٤) أحمد عزت عبد الكريم: تاريخ التعليم فى عصر محمد على. ص ٧٨.

(٥) سعد مرسى أحمد: مرجع سابق. ص٢٨٠.

(٦) أحمد عزت عبد الكريم: تاريخ التعليم فى عصر محمد على. ص ص ٦٧-٧٢.

(٧) أحمد عزت عبد الكريم: مرجع سابق. ص ٦٦٤.

(٨) المرجع السابق: ص ٤٨.

(٩) لوتسكى: تاريخ الأقطار العربية الحديث، مرجع سابق ص١٩٩ .

(١٠) لوتسكى: مرجع سابق. ص ص ١٩٩ – ٢٠٠.

(١١) عبد الرحمن الرافعى: عصر إسماعيل، ج ١. ص ٩٠.

(١٢) تيودور رونستين: **تاريخ المسألة المصرية (١٨٧٥ – ١٩١٠)** ط٢، ترجمة: عبد الحميد العبادى ومحمد بدران (القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥٨)ص٤.

(١٣) عبد الرحمن الرافعى: عصر اسماعيل، ج ١. ص ٢٠٦.

(١٤) أحمد عزت عبد الكريم: تاريخ التعليم فى مصر، ج ١ (عصر إسماعيل المجلد الثانى). ص ٨٢٨.

(١٥) طه حسين: **مستقبل الثقافة فى مصر، ج ١** (القاهرة، مطبعة المعارف. ١٩٣٨). ص ٧٢.

(١٦) جرجس سلامة: **تاريخ التعليم الأجنبى فى مصر فى القرنين ١٩ ، ٢٠** (القاهرة ، المجلس الأعلى لرعاية الآداب والفنون والعلوم الاجتماعية، ١٩٦٣). ص ٣٧ – ٣٨.

(17) EL Kabeni, Ismsil, A **Hundred years of Education in Egypt,** (Cairo, 1948) pp. 7 - 8.

(١٨) جرجس سلامة: أثر الاحتلال البريطانى فى التعليم القومى ص ٢٤.

(١٩) أمين سامى: التعليم فى مصر. ص ٣٩.

(٢٠) أحمد عزت عبد الكريم: **تاريخ التعليم فى مصر (١٨٤٨ - ١٨٧٢)**، ج٣، الملاحق ملحق رقم ١٥، ص ١٨٤ - ١٨٥.

(٢١) أمين سامى: التعليم فى مصر، ص ٤١.

(٢٢) زكى صالح: **لمحات من تاريخ وزارة التربية والتعليم ممثلا فى أشخاص وزرائها** (القاهرة ، مكتب المستشار الفنى، وزارة التربية والتعليم عام ١٩٥٨). ص ٥٤.

(٢٣) أمين سامى: التعليم فى مصر، ص ٤٥.

(٢٤) أحمد عزت عبد الكريم: تاريخ التعليم فى عصر محمد على، ص٥.

(٢٥) عبد المنعم فوزى: **مذكرات فى تطور مصر الاقتصادى والمالى فى العصر الحديث** (القاهرة ، دار المعارف، ١٩٥٦). ص ص ١٩ - ٣٨.

(٢٦) سعد مرسى أحمد وسعيد إسماعيل على: مرجع سابق، ص ص ٣١٦ - ٣١٧.

(٢٧) أحمد عزت عبد الكريم: تاريخ التعليم فى عصر محمد على. ص ص ٥٠٨ - ٥٨٩.

(٢٨) على مبارك: الخطط التوفيقية م١، ج٤. مطبعة بولاق، ١٣٠٦هـ، ص ٣٨.

(٢٩) أحمد عزت عبد الكريم وآخرون: التاريخ القومى، مرجع سابق، ص ١١٨ .

(٣٠) سعد مرسى أحمد وسعيد إسماعيل على: مرجع سابق، ص ٣١٩.




الفصل الرابع

التعليم في عهد الاحتلال البريطاني
(١٨٨٢ - ١٩٢٣)

أولاً : التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

ثانيــــاً : ملامح الحياة التعليمية.

ثالثـــاً : السياسة البريطانية للتعليم المصرى.

رابعًـــا : التعليم والحركة الوطنية.




التعليم وتحديث المجتمع

الفصل الرابع

التعليم في عهد الاحتلال البريطاني

(١٨٨٢ - ١٩٢٣م)

أولاً: التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية:

(١) الظروف الاقتصادية في عهد الاحتلال البريطاني:

كانت حالة مصر فى السنوات الأولى للاحتلال البريطانى حالة أمة خرجت مهزومة من ثورة قومية قامت فى الأصل لتقرير حقوقها السياسية والدستورية، وانتهت بالإخفاق وضياع هذه الحقوق ثم ضياع الاستقلال معها. إذ كان إخماد الثورة على يد دولة أجنبية احتلت البلاد بحجة القضاء على الثورة ثم استبقت احتلالها تحقيقاً لأغراضها الاستعمارية والسياسية ووضعت يدها على زمام الحكومة وصار إليها الأمر والنهى فى شئونها كافة، واستسلمت الحكومة لسلطان الاحتلال - كما استسلم له زعماء الثورة - والخديوى والوزراء والحكام والكبراء وجمهرة الشعب فخيم على البلاد جو الخضوع والإذعان للحكم الاجنبى وحرمت البلاد إلى وقت طويل من زعماء المقاومة الوطنية الذين يبعثون فيها روح الامل ويهيبون بالامة أن تنهض فى وجه الغاصب. وفى غضون هذه المهمة القومية سارت انجلترا بخطوات واسعة فى تحقيق اغراضها الاستعمارية وأساسها استدامة إحتلال وبسط حمايتها المقنعة على مصر والتدخل فى شئونها وتقطيع أوصال الامبراطورية المصرية التى امتدت على طول مجرى النيل ووادية العظيم[١]. ولقد ظهرت نتائج هذه السياسة فى النواحى الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

ولم يكن الاحتلال البريطانى فى ١٨٨٢/٧/١١ خاتمة مطاف السياسة البريطانية فى مصر بل كان خاتمة مرحلة استعمارية وبداية مرحلة جديدة من مراحل الاستعمار، خلع فيها رجال المال ملابسهم المدنية ولبسوا اللباس العسكرى، ورفعوا رايتهم على ربوع البلاد لينفذوا الاهداف التى احتلوها من

أجلها ولقد لخص كرومر سياسة بريطانيا فى مصر فى كلمة بسيطة: "إن سياسة الحكومة تتلخص أولاً فى تصدير القطن إلى أوروبا على أن يدفع القطن ضريبة تصدير مقدارها ١٪ وثانيا فى استيراد المنسوجات القطنية من الخارج، على أن تدفع ضريبة الواردات وقدرها ٨٪ وليس فى نية الحكومة أن تعمل على غير هذا وأن تحمى صناعة القطن المصرى لما فى ذلك من ضرر ومخاطر"[٢].

ولم يكتف كرومر بهذا بل راح يؤكد بأن القطر المصرى قطراً زراعياً ولابد من أن تكون الزراعة همة الأول. وكل تعليم صناعى يفضى إلى إهمال حراسة الأرض ويقلل من ميل الأهالى إلى الزراعة إنما يعد مصيبة على الأمة[٣].

وهكذا حدد كرومر سياسة الاستعمار البريطانى حيال مصر بجعلها بلداً زراعياً متخلفاً ويمنعها من مزاولة الصناعة والتطور فيها مادام القطر يمارس الزراعة بدون وجود صناعات موازية بين الاقتصاد الزراعى والصناعى، فستظل زراعته أيضاً متخلفة لاعتمادها على وسائل بدائية فى الإنتاج. وفى عهد الاحتلال البريطانى أيضاً استمرت العناية بالزراعة، وعدها الانجليز المصدر الاساسى للدخل القومى ولذلك بدء فى تنوع الغلات ونشرها وتعميمها، ولما استقرت زراعة القطن وكثرت أرباحه أقبل الفلاحون على زراعته حتى أصبح اعتماد البلاد على محصول واحد هو القطن. وبذلك اتجهت السياسة الزراعية إلى حل المشكلة بتحديد مساحة القطن وتعميم زراعة غلات أخرى جديدة.

ولقد أقفلت فى عهد الاحتلال البريطانى المصانع المتبقية من قبل، فأغلق مصنع الورق ببولاق وأغلقت دار صك النقود ومصانع النسيج المتبقية من عهد محمد على وقضى الانجليز ايضا على الصناعات الحربية التى قامت فى البلاد فى عصر محمد على وبقيت الورش والمعامل والبواخر التى كانت ملكا للحكومة واغلقت الترسانة التى أسسها محمد على واسماعيل لصب المدافع وصنع البنادق والذخائر، وبقيت آلاتها ومهماتها وصارت كل مهمات الجيش تشترى من انجلترا وبارت الصناعات الحربية فى البلاد[٤] وأتخذ الإنجليز من استيراد المصنوعات الأجنبية وفى مقدمتها المصنوعات الإنجليزية وسيلة للقضاء على الصناعات الوطنية المصرية التى أنشأها محمد على وخلفاؤه من بعده.

واستناداً إلى هذا الفهم، ونتيجة لانتقال السلطة الفعلية للبلاد إلى الانجليز تم توجيه الاقتصاد المصرى لخدمة المجتمع الأوروبى وظل المجتمع المصرى محتفظاً بطابعه الزراعى لفترة طويلة، كما غاص هذا المجتمع فى سراديب التخلف والجهالة، ولم ينقذه من ذلك، إلا نمو الروح الوطنية ومحاربتها الانجليز داخل البلاد وخارجها والمطالبة بالاستقلال والجلاء والنظر فى أحوال المجتمع المصرى بغية إصلاحه وتوجيهه إلى طرق التقدم والنهوض ولقد تم ذلك بأن قيد الله لهذا المجتمع بعض رجالاته الاحرار المستنيرين.

واستنادا إلى ما سبق عرضه لظروف مصر الاقتصادية نستطيع أن نؤكد فى صراحة أن هذه الظروف الاقتصادية لمصر فى أواخر هذا القرن امتازت بالاتى:[٥].

أ) السيطرة الأجنبية على هيكل الاقتصاد المصرى:

فقد وصلت الرأسمالية العالمية فى القرن التاسع عشر إلى ذروة تطورها باشتداد وطأة الاستعمار وذيوعه مما مكنها من أن تستحوذ على مناطق شاسعة من العالم وتستنزف اقتصادياتها وتتحكم فى مقدراتها وكانت مصر من أهم هذه المناطق وأغناها.

ب) انتعاش الرأسمالية المصرية:

فقد كان هناك نفر من المصريين والمتمصرين استطاع أن يتلقف من فتات موائد الرأسمالية الأجنبية ما يساعد على النمو والتقدم والازدهار.

جـ) التخلف الاقتصادى:

ويتمثل فى التخصص الزراعى، أى الاعتماد على محصول واحد وتأخر الصناعة والتبعية الكاملة للإنجليز، وانخفاض مستوى المعيشة وانتشار البطالة والفقر والمرض والجهل. ومما لاشك فيه أن كل ذلك يرجع بالدرجة الأولى للسياسة الإنجليزية التى كانت تهدف إلى شل حركة البلاد الاقتصادية ووضعها تحت الحماية البريطانية ولعل هذا ليس بالأمر الغريب علينا فماذا كنا ننتظر من المستعمر البريطانى غير ذلك.

(٢) ظروف مصر السياسة في عهد الاحتلال البريطاني:

لقد ظهر أثر الاحتلال البريطانى فى نظام الحكم، فقد كانت مصر قبل عام ١٨٨٢ دولة مستقلة استقلالاً يحده بعض القيود ولها نظام دستورى، فصارت الأمور فى عهد الاحتلال دولة مغلوبة على أمرها، ضربت عليها حماية مقنعة، على إرادتها وعلى الحكومة الأهلية، وتضطرها إلى اتباع "النصائح" التى يفرضها عمال الاحتلال، ولقد ألغى الاحتلال النظام الدستورى، الذى نالته البلاد من قبل، والذى كان أداة لمقاومة التدخل الأجنبى، والحد من سلطة الفرد، وكان يقرر سلطة الأمة ويجعل للوزراء مسئولية أمام مجلس نيابى كامل السلطة، وأنشأ بدلاً منه نظاماً صورياً قوامه مجلس شورى القوانين والجمعية العمومية وهما هيئتان محرومتان من كل سلطة ونفوذ(٦).

وبذلك أصبحت مصر منذ عام ١٨٨٢ مستعمرة إنجليزية: إلا أنه لم يحدث أى تغيير فى وضعها الدولى والشرعى حتى عام ١٩٠٦. وبسبب التناقضات بين الدول الامبريالية لم تجرأ انجلترا على الإعلان لا عن إلحاق مصر ولا عن وضعها تحت الحماية الانجليزية. وكانت البلاد تعتبر رسمياً جزء من الامبراطورية العثمانية وظلت انجلترا مجرد "دولة محتلة بصورة مؤقتة" وظل الخديوى يرأس هيئات السلطة السابقة فى مصر. وحتى عام ١٨٩٢ كان الخديوى توفيق متربعا على العرش وبعد وفاته أعقبه ابنه عباس حلمى الثانى الذى حكم من (١٨٩٢–١٩١٤) وكانت توجد لدى الخديوى وزارة مكونة من ٦ وزراء. وكان مجلس الوزراء والخديوى نفسه فى وضع مماثل، وفى الحقيقة كانت السلطة كلها محصورة فى أيدى الحاكم الانجليزى، رغم أنه لم يكن يتمتع بلقب رنان. فإنه كان يعتبر مجرد ممثل دبلوماسى لإنجلترا – قنصلها العالم أو مقيماً عاماً لها – وفى الواقع كانت قد حصرت فى أيدى هذا القنصل العام كافة السلطات الفعلية المطلقة فى البلاد وبالاستناد إلى جيش الاحتلال الانجليزى كان يحكم حكماً مطلقاً (٧).

وخلال الأعوام (١٨٨٣ - ١٩٠٧) كان القنصل العام فى مصر الميجور "باربج" الذى كان سابقا المفوض الانجليزى فى لجنة الخديوى ثم منح لقب اللورد كرومر.

وتشير الأنظمة الاستعمارية التى وضعها والتى كانت تعرف بنظام كرومر إلى أن الحكومة المصرية كانت مجردة تماماً من السلطة كما كان الشعب محروما من كافة الحقوق، وأقام "بارنج" فى البلاد دكتاتورية الرأسمال الإنجليزى وقمع بلا هوادة الحركة الوطنية التحريرية التى ظهرت فى ذلك الوقت كرد فعل لتسلط كرومر لسياسة انجلترا الاستعمارية فى البلا، ومحاولة طمس مصر بروح الاحتلال البغيض(٨).

وعلى الرغم من ذلك كله، فلم يكن الاحتلال البريطانى ليستقيم بدون تغير نظام الحكم فى البلاد. ووضع الحكم على أسس تكفل لهم السيطرة الفعلية على البلاد والاستمرار فى حكمها. وقد كانت هذه هى مهمة اللورد "دوفير ن" فى مصر وبعد أن درس شئون البلاد لمدة ستة أشهر تقدم بتقدير مسهب ضمنته اقتراحاته فى شتى المرافق. ولقد تعرض للحياة الدستورية فقال: "إن المصريين ليسوا أهلا لممارسة الحقوق الدستورية أو أن يكون لهم مجلس نيابى وحكومة ديمقراطية بالمعنى المفهوم فى الغرب ولهذا ينبغى التدرج فى اعداد المصريين لأن يحكموا أنفسهم بأنفسهم، وانتقد المجالس النيابية السابقة بأنها لم تكن تمثل الاهالى وإنما كان أعضاؤها من الأعيان وكبار الملاك الذين لا يشعرون بما يشعر به الفلاحون ولا يهتمون بمصالحهم"(٩). ولا غرابة فى هذه الآراء، لأن الحكومة البريطانية قد قاومت الحياة الدستورية فى مصر اذ أن مصالح الاحتلال وحكم الشعب لا يتفقان مطلقا. والسؤال الآن: إذا كان الأمر كذلك فماذا قدم الاحتلال للفلاحين والطبقات الشعبية؟ لا شيء سوى مزيد من السخرة والحرمان والكبت وانخفاض مستوى المعيشة إلى جانب الإرهاب.

ولقد أخذت الحكومة البريطانية وسلطات الاحتلال تعلن وصايتها على الحكومة المصرية فأقامت بدلا من مجلس النواب المنحل مجلسين هما: مجلس شورى

القوانين والجمعية العمومية. ولقد كان تشكيل المجلسين يدل على أنهما لا يمثلان إلا الأعيان الذين تختارهم الهيئة الحاكمة التى يسيطر عليها بلا شك الإنجليز، إلى جانب أن بريطانيا منذ احتلالها للبلاد حاولت أن تقض على مراكز القوى الشعبية والمقاومة الوطنية. فطلبت من الخديوى إلغاء الجيش المصرى والغاء مجلس النواب. ثم عينت أحد الضباط الإنجليز قائدًا للجيش الجديد الذى لم يزد عدده عن ٢٠٠٠ جندى فقط، وامتلا الجيش الجديد بالضباط الإنجليز بينما أقصى الضباط المصريون عن المراكز القيادة فيه. وأصبحت قوات البوليس هى الاخرى تحت سيطرة الانجليز بعد أن عين مفتشًا عامًا انجليزيًا للبوليس فى مصر، وبذلك استطاعت انجلترا أن تقبض على زمام السلطة فى البلاد بيد من حديد.

(٣) ظروف مصر الاجتماعية في عهد الاحتلال البريطاني:

أهمل الاحتلال الانجليزى الإصلاح الاجتماعى إهمالاً مطلقاً، ولم ينفق من الإيرادات العامة شيئاً على هذا الإصلاح، فتدهورت حالة الأمة الاجتماعية تدهوراً بالغاً، ولا نزاع فى أنه هو المسئول عن عدم توجيه سياسة الحكومة نحو هذا الهدف، لانها كانت خاضعة لسلطانه المطلق فهو المسئول من الوجهة الاجتماعية عن سوء حالة طبقات الشعب[١٠]. وبذلك لم تتقدم حالة الشعب الاجتماعية فى عهد الاحتلال، بل ساءت وصارت وبالا، وزادته هذه الافات التى أنتشرت حينذاك، مثل الجشع، والمطامع، والربا، بؤسا وانحلالاً وفى ذلك يقول الامير (السلطان)حسين كامل فى حديث له نشرته جريدة (دى إجيبسيان استاندر) عدد ٢٠ أكتوبر عام ١٩٠٨ يصف بؤس الفلاح المصرى: إن الفلاح يقضى حياته مثقلا بالدين لا يزيد إيراده على الضرائب المفروضة عليه وفوائد الديون المطلوبة منه، وهو لكى يعد حاجات زراعته فى مواعيدها مضطر دائما إلى الاستدانة بالربا الفاحش، فلهذا العسر من جهة، ولخلوه من المال من جهة أخرى، ولكثرة من يعولهم من جهة ثالثة، قد بقى الفلاح غريقا فى بحار الضنك لا

يعرف لنفسه مخلصاً منها[11].

ومن ينظر إلى الظروف الاجتماعية للمجتمع المصرى فى عهد الاحتلال البريطانى يجد نفسه أمام تركيبة اجتماعية كان يتكون منها المجتمع المصرى حينذاك، وكانت تتكون من الفئات أو الطبقات الاجتماعية التالية:

أ) طبقة كبار الملاك الرأسماليين:[12].

عندما استقرت الملكية للأرض الزراعية، نشأت معها أشكال الاستغلال الرأسمالى للأرض الزراعية باعتبارها رأس مال يدر دخلا وينتج فائض قيمة. وكانت لهذه الطبقات سلطات وجاه، سواء لدى الوالى أو لدى قوات الاحتلال البريطانى لأنها بدرجة أو بأخرى كانت تخدم كل منها فى سوء معاملة الفلاحين والزراع المصريين وبلغ نفوذ هذه الطبقة أن شاركت فى الحياة السياسية فى مصر أواخر القرن التاسع عشر.

ب) المثقفون:

والمتصفح لتاريخ مصر الحديث سيجد من غير شك كيف كان المثقفون فى أغلب الاحيان قوة ثورية لعبث الدور القيادى فى الحركة الوطنية وحركة النهوض الاجتماعى والسياسى والاقتصادى والثقافى، والذى جعل منها كذلك عوامل وظروف معينة يمكن أن نذكر منها حداثة نشأة الطبقة فى المجتمع المصرى، وسياسة الاحتلال فى التعليم، وما كان لهم من نصيب فى هيكل الدولة الوظائفى. والمثقفون كانوا يتكونون من أجنحة متعددة كالطلبة وأصحاب المهن الحرة والموظفين والعسكريين ولذلك ينظر إليهم على اعتبارهم فئات أو شرائح اجتماعية تنتمى إلى الطبقات المختلفة فى المجتمع، وتطلق عليهم بعض الكتابات الاجتماعية فئة "الانتلجنسيا".

جـ) الطوائف غير المصرية:

لقد كتب "ديفيد لاندز" فى كتابه (بنوك وباشوات) يقول مع دخول محاسن التمدن ومساؤه فى مصر، دخلت أفضل عناصر أوروبا والبحر الابيض وأسوأها

من أصحاب البنوك والمرابين واللصوص، والسماسرة الإنجليز الهادئون وتجار الشرق الزئبقيون. ولم يكن الامر يتوقف على وجود هجرة هؤلاء إلى مصر وإنما كان الخطر كامنا فى خروجهم من دائرة سلطة الدولة مما أتاح لهم أن ينشطوا ويأتوا من الاعمال ما يفتت كيان المجتمع المصرى(١٣).

وبجانب هؤلاء وجدت طوائف أخرى من البلدان الشرقية مثل الأتراك والأرمن والشوام والأروام وكل هؤلاء كونوا طبقة ذات مصالح محددة مع الإنجليز والملك، أخذت تسعى لكى تحقق هذه المصالح وتستنزف دم الشعب المصرى.

د) سواد الشعب:

وكان السواد الأعظم يتكون أساساً من الفلاحين المضطهدين وبجوار هؤلاء كانت هناك أعداد كبيرة من العمال لا بالمعنى الحديث لهذه الكلمة وإنما بمعناها الواسع الذى يجعلها تشمل الحرفيين وعمال الورش والمصانع والمتاجر والمؤسسات الصغيرة.

ولقد أضيرت كل هذه الطبقات من الاحتلال البريطانى، ماعدا طبقة واحدة هى التى لم تضار من الاحتلال، وهى طبقة كبار ملاك الاراضى الزراعية وبالعكس فقد كانت كل مشروعات الاستعمار التى تهدف إلى جعل مصر بلداً زراعياً فحسب، تعود عليها بالفائدة والثراء. ولهذا لم يكن لارتباطها بالاستعمار شيئاً مستغرباً بل هو الناتج الطبيعى لواقعها الاقتصادى الانتهازى.

وقد استغل الاستعمار هذا الواقع، وجعل منها القاعدة التى يقف عليها فى احتلال البلاد، والأيدى الآثمة التى يحكم بها الشعب. وقد أثرى هؤلاء الملاك فى هذه المرحلة ثراءاً فاحشاً، وازداد حجم ملكيتهم، وبحكم مشاركتهم للاستعمار فى السلطة، فإن القوانين التى تصدر كانت تغلب مصالحها على مصالح باقى الطبقات الاخرى، والضرائب التى تسن وتخدم الاستعمار كانت تخدم أيضاً مصالحهم(١٤). هذا كله إلى جانب أن الضرائب قد حددت على أساس الفدان الواحد دون أى أعتبار لحجم الملكية فمالك الفدان الواحد يدفع نفس الضريبة التى يدفعها صاحب الألف فدان.

ولم يكن ممكنًا بغير هذه الطبقة فتح الباب على مصراعيه للمنتجات الصناعية الأوروبية كى تدخل البلاد بضريبة لا تزيد عن ٨٪ من قيمتها وبالعكس فقد كان يهمها أن تدخل البلاد بدون جمارك، حتى تستفيد هى من انخفاض سعرها، وتعكس هذا على أجور الفلاحين أيضا. ومن ثم كان تحالفها مع الاستعمار ووقوفها ككتلة واحدة ضد طبقات الشعب، من تجار وفلاحين وعمال ومثقفين وقد كانت هذه المرحلة بالنسبة لهذه الطبقة بمثابة عصرها الذهبى فقد بلغت غاية تطورها الذى بدأ من أواخر حكم محمد على، وظلت الظروف تهيأ لها التطور حتى احتل الإنجليز البلاد ووجدوا فيهم سنداً وحماية ومنقذين للمشاريع التى تعود عليهم بالربح الوفير(١٥).

ويؤكد الرافعى وجهة النظر هذه بقوله: إن الطبقة الخاصة من الأغنياء والخبراء أصحاب السطوة، قد اتجهت فى مجموعها جهة الولاء للاحتلال البريطانى والحياة النفعية، فخلت الحياة الاجتماعية من المفاخر والعظائم، لأن الولاء للحكم الأجنبى يتولد عن صغار النفوس، يتنافر مع كل ما هو عظيم ونبيل، واجتمع إلى ذلك الاسراف فى الترف والبذخ والرغبة فى الظهور الكاذب، واقتباس مفاسد المدنية الغربية دون محاسنها، فصارت هذه الطبقة - فى مجموعها - عنوان الانحلال فى الوطنية وأداة للاستقلال الأجنبى فى البلاد، وتقطعت الروابط بين الطبقات، لانصراف أفرادها إلى المنافع الشخصية، دون الحياة القومية(١٦). وبذلك زاد التفاخر بين الطبقات وزادت روح الاستكانة والخنوع.

أما الطبقة المتوسطة فى اليسار والعلم، فهذه انصرفت أيضاً إلى الحياة النفعية، تبغى بلوغ مراتب الطبقة الخاصة، ومحاكاتها فى مظاهر الأبهة والبذخ فلم يعد على البلاد من جهودها أية فائدة. أما الطبقة الفقيرة - سواد الشعب - من الفلاحين والعمال وهم أغلبية الشعب فقد ساءت حالتهم فى عهد الاحتلال، فالاحتلال هو المسئول عن انتشار الجهل والأمية بينهم طوال أربعين سنه ونيف فهو بسياسته التعليمية قد حال دون تعليمهم وتهذيبهم وتثقيفهم، فحرموا نور العلم والتربية الاخلاقية والدينية، وساءت حالتهم المادية والمعنوية وفقدوا مع الزمن أخلاق الصدق والوفاء، وأهمل الاحتلال حالتهم المادية والصحية فأنتشرت فيهم الأمراض.

ثانياً - ملامح الحياة التعليمية:

(١) الفلسفة الاستعمارية للتعليم:

أصبحت مصر بعد عام ١٨٨٢ تحت قبضة الاحتلال البريطانى، الذى حاول بشتى الطرق استنزاف خيرات البلاد وجعلها مرفأ يخدم المصالح البريطانية ولقد تركزت جهود بريطانيا حين ذاك فى التعليم ونفذت سلطات الاحتلال سياسة تعليمية كانت تهدف فى المقام الأول إلى حرمان الشعب المصرى من التعليم والتنور. وحرمانه أيضاً من الوعى بقضايا مجتمعه الملحة والعاجلة، والتى كان التعليم أحد السبل لتجاوز هذه القضايا والمشكلات. ولقد أعترف بذلك "فالنتاين شيرول فى كتاب المشكلة المصرية" الذى كتبه إثر قيام ثورة ١٩١٩ حيث قال: "إنه مهما أختلف المعيار الذى يمكن أن يستخدم فى الحكم على النظام التعليمى الذى اقامه الاحتلال الانجليزى للشباب المصرى، فاننا نجد أنه لم يهدف مطلقا إلى خلاص بلادهم، إنه لا شك أسوأ نواحى فشلنا".[١٧]

كما ذكر أيضا أن نسبة الأمية فى مصر كانت نحو ٩٢٪ بين الرجال وأكثر من ٩٩٪ بين الإناث، وأن ميزانية التعليم لم تزد عن ٢٪ من إجمالى ميزانية الدولة التى أنفق القليل منها على التعليم الأولى والشعبى. والجدول التالى يوضح تطور ميزانية التعليم فى مصر فى عهد الاحتلال البريطانى.

جدول (٢)
تطور ميزانية التعليم فى مصر
(١٨٨٠ – ١٩٢٠)[١٨]

البيـــان / السنة المالية	النسبة المئوية لميزانية التعليم من الميزاينة العامة للدولة	السنة المالية	النسبة المئوية لميزانية التعليم من الميزاينة العامة للدولة
١٨٨٠	٠,٦٩٪	١٩١٠	٣,٣٣٪
١٨٩٠	٠,٧٧٪	١٩١٦	٢,٥٤٪
١٩٠٠	١,٠٣٪	١٩٢٠	٣,٩٣٪

كما أن الاحتلال البريطانى قد كرس الاستمرار فى الثنائية فى التعليم المصرى ولقد بنيت فلسفته التعليمية على هدفين أساسين، كان يسعى دائماً إلى تثبيت أقدامه فى مصر عن طريقها:

أ) توفير تعليم أجنبى حديث لعدد ضئيل من أبناء الشعب المصرى فى المدارس الابتدائية والثانوية والعالية. ولم يكن الهدف من هذه المعاهد سوى تخريج الموظفين وبعض الفنيين ذوى الثقافة المحدودة والضيقة للقيام ببعض الأعمال الفنية[١٩].

ب) توفير تعليم شعبى لأبناء الشعب المصرى على مستوى المرحلة الأولى فى عدد من الكتاتيب لتعليم القراءة والكتابة والحساب والقرآن الكريم. ولم تتسع تلك الكتاتيب لأكثر من ١٠٪ من الأطفال الذين هم فى سن هذه المرحلة التعليمية[٢٠].

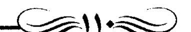
كما يجدر الإشارة إلى أن الاحتلال البريطانى زاد من مركزية النظام التعليمى بوضعه نظام ثابت لمدارس الحكومة، حيث أصبحت جميعا ذات طابع

واحد، وكانت تقابل مخالفات هذه النظم بالعقاب الشديد ولقد أدخل الإنجليز بالإضافة إلى ذلك نظام الامتحانات العامة المعروفة لدينا الآن، والتى بنيت فلسفتها الاساسية على عدم الثقة، حيث كانت توضع الأسئلة فى نظارة المعارف بسرية تامة وكانت ترسل إليها أوراق الإجابة بعد أن تعطى أرقاماً سرية قبل البدء فى تصحيحها.

كما اهتم الإنجليز بإدخال تدريس اللغة الإنجليزية إلى جانب اللغة الفرنسية وترك الاختيار فى الحصول بينهما للطلاب، ولكن سرعان ما أدرك الشعب المصرى أهمية اللغة الإنجليزية فى الحصول على الوظائف الحكومية ولاستعمالها فى تدريس أغلب العلوم فى المدارس الحديثة، فقل الإقبال على اللغة الفرنسية وأخذت البعثات العلمية تتجه إلى انجلترا أكثر من أى بلد أوروبى أخر، وبعكس الحال فى القرن التاسع عشر. وبذلك فقد ضرب الاحتلال البريطانى عصفورين بحجر واحد، نشر الثقافة الإنجليزية والتخلص من الثقافة الفرنسية. ولقد تنبه الرأى العام المصرى والقوى الوطنية، وثار ضد استعمال اللغة الإنجليزية فى التدريس وشنت الصحف المصرية حينذاك هجوما على الانجليز مما أضطرهم إلى التصريح بأن ذلك الأمر مؤقت حتى يتوفر العدد اللازم من المدرسين للتدريس باللغة العربية. ولقد أخذ التدريس باللغة العربية يحل تدريجيا محل اللغة الانجليزية والفرنسية وأصبح بعد عام ١٩١٠ تدرسان كلغتين أجنبيتين فقط.

(٢) السلم التعليمي:

تضمن سلم التعليم فى مصر أثناء الاحتلال البريطانى مراحل تعليمية متعددة منها التعليم الأولى والشعبى والذى كانت تقوم به الكتاتيب، والتعليم العام والذى شمل التعليم الابتدائى والتعليم الثانوى والتعليم العالى، ولقد ظل التعليم الدينى فى الأزهر والكتاتيب خارج الجسد التعليمى، حيث هدف الاستعمار البريطانى إلى جعل هذه المراحل التعليمية مراحل منتهية، توفر قدراً بسيطاً من التعليم لأبناء الشعب المصرى، ويحرمهم من إمكانية الصعود فى السلم التعليمى إلى منتهاه.



أولاً - التعليم الأولي الشعبي:

اهتمت سياسة الاحتلال التعليمية بتوفير تعليم شعبى رخيص فى الكتاتيب القديمة التى كانت لا تكلف الدولة أكثر من المال. ولقد أوهمت سلطات الاحتلال الشعب المصرى أنهم ينشرون التعليم وييسرونه للفقراء والكاد حين بأهتمامهم بالكتاتيب. وأخذت وزارة المعارف فى تنفيذ بعض الإصلاحات مسترشدة بما جاء فى تقرير لجنة عام ١٨٨٠ وعام ١٨٨٩ وقرر مجلس النظام ضم الكتاتيب التابعة للأوقاف إلى نظارة المعارف وكان عددها ٤٦ كتاباً وجددت مدة الدراسة أربع سنوات. وتم إنشاء مجالس المديرات عام ١٩٠٩ ومنحتها الحكومة سلطة فرض الضرائب للإنفاق على التعليم. وكان الهدف إشراك الأهالى فى التعليم والاهتمام به. وكان من نشاط المجالس إنشاء عدد وفير من الكتاتيب والمدارس الابتدائية للبنين والبنات والمدارس الابتدائية الراقية والمدارس الثانوية العامة والفنية.

وقد خطت وزارة المعارف خطوة جديدة فى طريق النهوض بهذا التعليم عام ١٩٦١، إذ عدلت خطة الدراسة وأصبحت تفرق بين حاجة البنين والبنات فأدخلت المواد النسوية فى مدارس البنات وأطلقت الوزارة على الكتاتيب اسم "المدارس الأولية" ولقبت الفقيه بالمدرس والعريف بالمعلم، وحذت مجالس المديريات حذو الوزارة فى تحويل كتاتيبها إلى نظام المدارس الأميرية.

كما بدأت فى إنشاء مدارس أولية راقية "فى عام ١٩١٦ وحدد الهدف منها بتنمية مواهب الطلاب تنمية عملية، بحيث يتسنى لهم مزاولة أى عمل متقن يتكسبون منه عيشهم فيما بعد. وجعلت الدراسة فى هذه المدارس أربع سنوات للبنين وثلاث سنوات للبنات وجعلت خطة الدراسة للبنين تشمل على بعض الدراسات العملية كالتجارة والنسيج وصناعة المعادن وأما مدارس البنات الراقية فكانت تشمل الثقافة النسوية لتؤهلن فيما بعد لتحمل أعباء الحياة الأسرية والمنزلية[٢٢]. وقد حذت المجالس حذو الوزارة فى هذا الاتجاه، إلا أن الإقبال على مدارسها كان قليلاً فحولتها إلى ابتدائية. أما مدارس البنات الأولية الراقية فقد استمرت نظراً لإقبال البنات عليها. وفى عام ١٩١٧ شكلت الوزارة لجنة لدراسة

موضوع تعميم التعليم الشعبى وقدمت اللجنة مشروعا فى مدى ٣٠ عاما وقد بنى على أساس:[٢٣].

- إنشاء عدد من المدارس لاستيعاب ٨٠٪ من البنين و٥٠٪ من البنات من سن ٦ -١٢. وترك الحرية لمجالس المديريات فى الزيادة عن هذه النسبة حسب إقبال الأهالى عليها.
- تفرض المجالس والسلطات المعاونة لها ضرائب محلية لمواجهة الإنفاق على هذا المشروع.
- تقوم مجالس المديريات بإنشاء المدارس الأولية اللازمة لتنفيذ ذلك مع إدارتها والانفاق عليها.
- تدفع الوزارة للمدارس الأهلية التى تخضع لإشرافها إعانة تعادل مرتبات معلميها وتتخذ المجالس نفس المبدأ مع المدارس الأهلية التى تخضع لإشرافها.

ثانياً - التعليم العام - الحديث:

لا شك أن غرض الاحتلال البريطانى والسياسة الاستعمارية فى بلاد المستعمرات فى مصر وفى غيرها من البلدان التى وقعت تحت السيطرة البريطانية من التعليم عموما والتعليم الابتدائى والثانوى والعالى خصوصا، هو إعداد طبقة من موظفى الدولة، ولقد تقرر فى فترة الاحتلال البريطانى تحصيل المصروفات من تلاميذ المدارس التى لم يتحملها ٩٥٪ من أبناء الشعب المصرى، ولقد أدت هذه المصروفات إلى تثبيت أقدام الثنائية فى التعليم وزيادة التناقض بين التعليم الدينى والتعليم المدنى. كما أدى أيضا إلى عرقلة تعليم أبناء الشعب المصرى وقلة الإقبال على هذه المدارس خاصة مدارس المرحلة الثانوية والعالية وترتب على ذلك أن ظل عدد المدارس الابتدائية للبنين ٣٤ مدرسة وزيد عدد المدارس الثانوية إلى ٩ مدارس فى عام ١٩٢٢/٢١.

(١) التعليم الابتدائي:

كانت مدة الدراسة بالمدارس الابتدائية ٤ سنوات، وقبل بها تلاميذ مدارس رياض الاطفال التى كانت مدتها ٣ سنوات للبنين و٢ للبنات. كما قبل بها تلاميذ الكتاتيب بعد النجاح فى امتحان للقبول ويحصل التلميذ فى نهاية هذه المرحلة على شهادة اتمام الدارسة الابتدائية ودرست اغلب المواد باللغة الانجليزية أو الفرنسية حسب رغبة الطالب.

(٢) التعليم الثانوي:

بقيت مدة الدراسة فى المدرسة الثانوية ٥ سنوات حتى عام ١٨٩٧، خفضت بعدها إلى ٣ سنوات، ثم زيدت مرة ثانية إلى أربع سنوات عام ١٩٠٥، وكان الطلبة يلتحقون بها بعد الحصول على الشهادة الابتدائية وعندما الغيت هذه الشهادة عام ١٩٠٩ أجرى بدلا منها امتحانًا للنقل إلى المدرسة الثانوية. ولقد قسمت الدراسة بعد عام ١٩٠٥ إلى قسمين:

(١) اشتمل القسم الأول على السنة الأولى والثانية وكان الطالب يحصل فى نهايتها على شهادة الوظائف الحكومية الصغيرة التى تعطى الحق للتوظيف أو إتمام الدراسة الثانوية.

(٢) أما القسم الثانى فتشمل السنة الثالثة والرابعة. وقسمت هذه المرحلة إلى شعبتين الاداب والعلوم وتمنح فى نهايتها الدراسة الثانوية التى تعطى الحق للتوظيف فى وظائف كبيرة أو الالتحاق بالمدارس العالية أو الخصوصية.

واشتمل منهج المدرسة الثانوية على اللغة العربية ولغة أجنبية أولى ولغة أجنبية ثانية والترجمة والتاريخ والجغرافيا والحساب والجبر والطبيعة والكمياء والتاريخ الطبيعى والصحة والرسم، وفى مستوى المدرسة الثانوية وجد نوع آخر من التعليم الفنى إلى جانب التعليم النظرى، فقد أنشئت مدرسة متوسطة للفنون والصنائع وثلاث مدارس متوسطة للزراعة ومدرسة واحدة للتجارة وتراوحت مدة الدراسة بها من ٣ – ٥ سنوات. والجدول التالى يوضح مدى التطور فى المدارس الابتدائية والمدارس الثانوية التابعة لوزارة المعارف أو المجالس المديريات.



جدول (٣)
يوضح تطور مدارس البنات الابتدائية والثانوية
(١٩١٣ - ١٩٣٠)[٢٥]

سنوات الإحصاء	١٩١٣		١٩١٦		١٩٣٠	
المدارس	عدد المدارس	عدد التلميذات	عدد المدارس	عدد التلميذات	عدد المدارس	عدد التلميذات
ابتدائية (أميرية)	٢	٤٩١	٢	٤٣٩	٥	٨٤٣
ابتدائية (مجالس مديريات)	١٩	١٦٧٧	٢١	١٥٢	١٢	١٣١٧
ابتدائية حرة	١٠٣	١٣٧٣٥	١٣٥	١٣٦٧٢	٢٥	٢٨٢٨
ثانوية أميرية	-	-	-	-	١	٢٨

جدول (٤)

يوضح تطور عدد المدارس الأميرية ومدارس مجالس المديريات وتلاميذها (١٩١٣ - ١٩٢٢)[٢٦]

سنوات الاحصاء	١٩١٢			١٩٢٢		
نوع المدارس	عدد المدارس	عدد البنين	عدد البنات	عدد المدارس	عدد البنين	عدد البنات
أولية أميرية	١٩٤	١٠٣٦٥	٥٣٢٣			
أولية مجالس مديريات	٤٢٢	٣٠٩٧٢	٣٣١٣	٧١٩	٥٢٦٣٩	١٢٥٥٠
ابتدائية أميرية بنين	٣٢	٧١١٩	–	٣٤	١١٤٠٦	
ابتدائية أميرية بنات	٢	–	٤٩١	٢	–	٩١٢
ابتدائية مجالس مديريات بنين	٤١	٤٦٩١	–	٥٣	٦٧٥١	–
ابتدائية مجالس مديريات بنات	٩	–	١٦٧٧	١٢	–	١٤٢٨
ثانوية أميرية بنين	٦	٢٤٨٥	–	٩	٣٧٨٩	
ثانوية أميرية بنات	–	–	–	١	–	٤٣

(٣) التعليم العالي:

لقد بقى التعليم العالى محدوداً نتيجة لعدم تشجيع التعليم الثانوى. وفى عام ١٩٢٠ كان هناك من المدارس العالية مدرسة الطب والصيدلة والحقوق والهندسة والمعلمين السلطانية والزراعة والطب البيطرى ودار العلوم ومدرسة القضاء الشرعى. وقد أدى إحجام الإنجليز عن تشجيع التعليم العالى إلى قيام بعض العناصر الوطنية بمحاولة إنشاء الجامعة الأهلية عام ١٩٠٨. ولم تستطع القوى الوطنية تنفيذ مشروعها إلا بعد رحيل كرومر عن مصر عام ١٩٠٧. ولم يهتم الإنجليز بتعليم الفتاة، وادعو أن الاهالى يعارضون هذا النوع من التعليم ناسيين أن أول مدرسة أنشئت لتعليم البنات فى مصر كانت فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر فى عهد إسماعيل.

والجدول التالى يوضح تطور التعليم العالى فى عهد الاحتلال البريطانى

جدول (٥)

يوضح تطور التعليم العالى فى مصر

(١٨٩٢ – ١٩٢٠)[٢٧]

اسم المعهد العالى	عدد الطلاب	
	١٨٩٢	١٩٢٠
مدرسة الطب	٤٢	٣٠٠ مع الصيدلة
مدرسة الحقوق	٦٤	٤٨٠
مدرسة المهندسخانة	٢٣	٤٩٣
مدرسة المعلمين السلطانية	٢٢	١٤١
مدرسة الزراعية العليا	٤	٩٥
مدرسة التجارة العليا	-	٧٥
مدرسة الطب البيطرى	-	١٥
مدرسة دار العلوم	٧٤	٢٩٩
مدرسة القضاء الشرعى	-	٢٦٠
الجملة	٢٢٩	٢,١٥٨

ثالثاً - سياسة الاحتلال التعليمية:

تركزت سياسة الاحتلال البريطانية فى مجال التعليم بالسيطرة عليه من حيث توجيه سياسته وإدارته وتمويله، وكما سبق للاحتلال البريطانى الهيمنة على الاقتصاد المصرى، وتوجيه سياسته الوجهة التى تحقق أغراض الاستعمار والإمبريالية، لزم أيضا السيطرة الكاملة على العملية التعليمية وتفريغها من محتواها الاجتماعى، وجعل التعليم عاملاً ثانوياً فى تقدم المجتمع المصرى.

ولقد أهتمت السياسة التعليمية البريطانية بإعطاء قدر معلوم ومحدود من التعليم للشعب المصرى، ورسمت أيضاً حدوداً زمنية فى المراحل التعليمية بحيث لا يتجاوزها أبناء الشعب المصرى تعليمياً. وكان الاحتلال البريطانى يهدف إلى إجهاض الحركة الوطنية المصرية التى أخذت فى النمو بدأ من عام ١٨٨٢، وجعل الشعب المصرى قاصراً عن أداء دوره فى الكفاح ضد الاستعمار والسيطرة الأجنبية. ولقد تمكنت السياسة التعليمية للاحتلال من تحقيق أهدافها بالسيطرة على التعليم ورسم سياسته من خلال:

(١) نجلزة التعليم والثقافة المصرية:

لقد ركز الاحتلال جهوده على اللغة باعتبارها مجالا خطيراً لتدمير الحياة الثقافة المصرية. ولا سيما اللغة العربية وذلك عن طريق فرض لغته الإنجليزية على التعليم. ولقد حرص الاستعمار البريطانى على القضاء على اللغة التركية التى كانت سائدة طيلة النصف الأول من القرن التاسع عشر، وألغاها الاحتلال نهائيا عام ١٨٩٨ وفصل مدرسيها عن نظارة المعارف. وأخذ بعد ذلك في إضعاف اللغة العربية. ففى عام ١٨٩١ تقرر تدريس الجغرافيا وعلم الاحياء فى المدارس الابتدائية باللغة الإنجليزية. وفى السنة التالية درست الجغرافيا والتاريخ والطبيعة فى المدارس الثانوية باللغة الإنجليزية. وكانت الدراسة فى مدرسة الطب باللغة العربية منذ إنشائها عام ١٨٢٧. وحتى عام ١٨٩٨، جعلت الدراسة باللغة الإنجليزية. وامتد هذا إلى مدارس الهندسة والحقوق والمعلمين ولما اشتدت شكوى الأمة من جعل اللغة الأجنبية هى اللغة الرسمية. أعيد التدريس باللغة العربية عام

١٩٠٧ فى بعض المواد على أن يدرسها مدرسون من الإنجليز برطانتهم وركاكتهم وعاميتهم[٢٨]. وقد أعتنى بتدريس اللغة الإنجليزية وترجمتها عناية شديدة فى عهد النظار الإنجليز، حتى جعلوا تدريس الترجمة من العربية إلى الانجليزية موكولا اليهم. أما الترجمة من الإنجليزية إلى العربية فيقوم بها مدرس مصرى. ويرجع اهتمام الانجليز باللغة إلى كونها وعاء أي ثقافة ووسيلة نقلها. وأى ضعف يصيبها إنما يصيب المجتمع المتحدث بها بأفدح الأضرار، ومن هنا كان هم المفكرين والكتاب والسياسيين هو ضرورة أن يكون التعليم باللغة العربية سلاحاً هاماً فى معركة الاستقلال والتحرر حفاظاً على الهوية المصرية العربية.

(٢) التعليم أداة لتخرج موظفي الدولة:

أن الفلسفة التى كانت تسير عليها الدولة حصرت عملية إعداد القوى البشرية داخل نطاق إعداد الأفراد اللازمين لوظائف الحكومة المختلفة. والخطورة هنا تكمن فى أن الاحتلال البريطانى هو الذى تبنى هذه الفلسفة وطبقها بما يملكه من قوة وسيطرة. كما أن وظائف الدولة كانت محدودة النطاق أما معظم أوجه النشاط التجارى والزراعى والصناعى فقد كانت متروكة للعمل الفردى والاختيار الحر، مما جعل التعليم أداة لتثبيت ما كان موجوداً من تخلف اقتصادى. وقد كان كرومر صريحاً للغاية فى إيضاح سياسة الاحتلال فى هذا الصدد، فهو يقول فى تقريره عام ١٩٠٢ إن الحكومة تسعى فى تقديم خدماتها التعليمية إلى إنشاء خدمة ملكية أى إعداد موظفين ومستخدمين يعتمد عليهم. وقد استطاع كرومر ومساعدوه من أساطين الاستعمار تطبيق هذه السياسة خير تطبيق مستخدمين نموذجاً لهم قام به "ماكولى" فى الهند حيث استطاع أن يشكل التعليم ليقتصر على إعداد الموظفين اللازمين لتسيير دفة الجهاز الادارى فى الدولة[٢٩].

(٣) التعليم أداة للقهر الاجتماعي:

استخدام الاحتلال البريطانى سياسة التعليم كأداة للقهر الاجتماعى للشعب المصرى؛ وذلك بحرمانه من التعليم المدنى الحديث المتطور، وكذلك بتوفير تعليم شعبى محدود للفقراء غير القادرين على مواصلة السلم التعليمى إلى منتهاه، وإلى وجود تعليم للقادرين وهم الموالين للسياسة الاستعمارية أصحاب المصلحة فى وجود النفوذ الاجنبى فى مصر، ولقد كان ذلك التعليم يحد من فرص الترقى الاجتماعى والحراك الاجتماعى باتاحه الفرص كاملة أمام أبناء الشعب المصرى للحصول على التعليم الحديث والاستزادة به فى تقدم مجتمعهم. أى أن الاحتلال جعل التعليم طبقياً قاصراً على طبقات بعينها وحرم غالبية الطبقات الشعبية من هذا التعليم الحديث وحصرهم فى تعليم الكتاتيب، ولقد تمثل ذلك فى الأمور التالية:

أ) قلة الإنفاق على التعليم:

لقد كان الاحتلال البريطانى حريصاً كل الحرص على التقتير فى الإنفاق على تعليم أبناء الشعب المصرى، فلقد بلغت ميزانية التعليم من إجمالى ميزانية الدولة عام ١٨٨٠ حوالى ٠,٦٩٪ وبلغت عام ١٨٩٠ حوالى ٠,٧٧٪ وبلغت عام ١٩٠٠ حوالى ١,٠٣٪ وعام ١٩١٠ حوالى ٣,٣٣٪ وعام ١٩١٦ حوالى ٢,٥٤٪ وعام ١٩٢٠ حوالى ٣,٩٣٪ وهذه النسب على الرغم من زيادتها تعتبر ضئيلة جداً بالنسبة للإنفاق العام للدولة، فجملة ما انفق على التعليم فى إحدى هذه السنوات يعادل ما كان ينفقه الخديوى فى تلك السنوات من مصروفات عليه وعلى حاشيته.

ب) فرض المصروفات المدرسية:

فى الوقت الذى كانت فيه وزارة المعارف تنفق على التعليم بهذا القدر الضئيل، كان هذا القدر يأتى فى أغلبيته من جيوب أهالى التلاميذ الذين فرضت عليهم المصروفات الباهظة تعويضا لهم عن التمتع بالتعليم وضناً من الدولة فى أن تتكبد قروشاً قليلة تنير بها العقول المتعطشة للمعرفة والترقى بأصحابها إلى مصاف التمدن والتقدم.

ويذكر يعقوب أرتين أن المجانية "شيء مخالف للذوق السليم ومناف للعدالة وأصبحت خطة الوزارة تقليل عدد من يتعلمون مجاناً" فإن كثرة هذا العدد قد حولت المدارس عن حقيقتها وجعلتها أشبه بمأوى، ويكفى أن نذكر ما ذكره كرومر من قبل عام ١٩٠٢ حيث قال بالحرف الواحد (إن المساعى مبذولة لحصر عدد التلاميذ الذين يدخلون المدارس الابتدائية برفع أجرة التعليم فيها) الهدف من ذلك هو أن تتحول الجمهرة الكبرى إلى تعليم الكتاتيب الذى لم تر سلطات الاحتلال خطراً من أنشائها[٣٠].

ولم تتورع وزارة المعارف من الاعتراف بأن فرض المصروفات ورفعها يؤدى إلى أن ينحصر التعليم فى طائفه قليلة من بين القادرين على دفع المال اللازم من الاغنياء وبعض أفراد الطبقة الوسطى وتعجيز الطبقات الفقيرة عن الدخول فى هذا التعليم الذى يؤدى بخريجيه إلى احتلال وظائف الدولة المختلفة. ولما كان من غير المرغوب فيه أن يحتل مثل هذه الوظائف أفراد الطبقات الشعبية. فقد كان ضرورياً أن توالى الوزارة برفع المصروفات. ومن مظاهر القهر الاجتماعى الواقع على كاهل الشعب المصرى، وخصوصا طبقاته الفقيرة والشعبية ما يلى:

- زادت نسبة التلاميذ الذين يدفعون المصروفات المدرسية من ٣٠٪ عام ١٨٨٩ إلى ٦١٪ عام ١٨٩٠، وإلى ٧٧٪ عام ١٨٩٨، وإلى ٩١٪ عام ١٩٠١ وإلى ٩٢٪ عام ١٩٠٢.
- وفى العام الدراسى ١٩٠٥/١٩٠٦ رفعت الوزارة مصروفات التلميذ الداخلى إلى ٤٠ جنيها بدلاً من ٣٠ جنيها بمدرسة الناصرية والقسم الابتدائى فى مدرسة رأس التين و٣٥ جنيها من نفس التلميذ بمدرسة المنصورة بعد أن كان يدفع ٢٠ جنيها و١٠ جنيهات عن كل تلميذ فى نفس المدرسة الخارجى بعد أن كان يدفع ثمانية جنيهات[٣١].

جـ) التشدد فى الامتحانات:

اتخذت سلطات الاحتلال البريطانى فى مصر وسيلة خبيثة استطاع بها الاحتلال أن يضيق من فرص التعليم أمام الناس بما أحاطها من رهبة وما

اتبعته فيها من قسوة وتشدد وصرامه صعوبة، وليس معنى ذلك أن الامتحانات كانت حدثاً جديداً، لم تعرفه البلاد إلا بقدوم الاحتلال، فلقد كانت موجودة من قبل، إلا إنها لم تكن اداه للتخويف والارهاب وانما وسيلة تزيد من إقبال التلاميذ على التعليم بما كانت تبعثه فيهم من شوق وما كان يميزها من ترغيب، للدلالة على ذلك ان الجزء الخاص بالامتحانات من لائحه رجب، رجب قد ذكر تحت باب فى تشويق الأطفال ما يحض التلاميذ على الدراسة والتعليم.

ولقد كانت نتائج الامتحانات خير دليل على قسوتها، ففى امتحان الشهادة الابتدائية عام ١٨٩٨ تقدم للامتحان ١٣٨١ طالبا نجح منهم ٤٢٧ طالبا أى بنسبة لا تزيد عن ٣٠٪ فقط وفى امتحان الشهادة الثانوية نجح ٩٨ طالب من أصل ٣٤٤ طالبا تقدموا للامتحان بنسبة ٢٨٪ فقط. ونجح حوالى ٦٨ طالب من بين ٢٧٢ طالبا تقدموا للامتحان بنسبة حوالى ٢١٪. ولم تتحسن هذه النتيجة بعد ذلك.

رابعاً - التعليم والحركة الوطنية:

شهدت الحركة الوطنية نمواً مضطرداً منذ الحملة الفرنسية على مصر وإصرار القوة الوطنية بقيادة عمر مكرم بفرض محمد على رغما عن الإرادة العثمانية، وازدادت الحركة الوطنية نشاطاً بانتشار التعليم والاحتكاك بالغرب. وكما ازدادت أيضاً نتيجة للتدخل الاجنبى فى مصر وأعمال السخرة التى تعرض لها الشعب المصرى ومع زيادة النفوذ الأجنبى وتحويل مصر إلى مستعمرة أجنبية يفد إليها كل باحث عن المال والثراء، ومع ظهور الصحافة المصرية وانتشارها وظهور رموز لهذه الحركة متمثلة فى محمد عبده والطهطاوى وقاسم أمين وجمال الدين الأفغانى ومصطفى كامل وعرابى وغيرهم كثيرون، ولقد وصلت الحركة الوطنية قمة ازدهارها بالاحتلال البريطانى لمصر وهزيمة الثورة العرابية بالخيانة الداخلية والخارجية. ولقد تمثلت تلك الحركة فيما بعد فى الأحزاب السياسية الحزب الوطنى - مصطفى كامل - والوفد بعد ذلك وغيرها من الأحزاب السياسية المعبرة عن كافة القوى الاجتماعية فى الواقع المصرى. وعلى الرغم من أن هذه الحركة كانت لها جهودها السياسية فى محاربة الاستعمار، الا

أنها أولت التعليم جل أهتمامها وعنايتها على اعتبار أنه أحد دعامات التقدم والتنور للشعب المصرى الذى ظل طويلا يرزح تحت نير الاستعمار الأجنبى.

وكان من أهم مظاهر اليقظة الوطنية ونضج الوعى القومى المصرى، تلك الحركة الهائلة التى قامت بها الجمعيات الأهلية فى نشر التعليم وتيسير ةلأبناء الشعب. وقد جاءت هذه الحركة كرد فعل وطنى لمواجهة سياسة الاحتلال التعليمية التى كانت ترمى إلى تضييق الفرص التعليمية وتحديد مجالات التعليم أمام المصريين.

وكانت هذه الحركة الوطنية فى حاجة إلى أساس فكرى، وقومى يغذيها ويربط بينها وبين القضية التى فرضت على حياة الشعب المصرى، وهى قضية الاستقلال والحكم النيابى. والناظر لحركة الفكر واتجاهاته فى تلك الفترة لا يجد قضية أثارت اهتمام الناس واستقطبت حولها آراء المفكرين وموضوعات الصحافة أكثر من قضية التعليم والصلة الوثيقة بينه وبين الاستقلال. وقد ساعدت هذه القضية على خلق تيارات فكرية عصرية كان لابد من أن تتفاعل مع الرأى العام المصرى وتدفعه إلى إثبات قدرته على تحدى سياسة الاحتلال، وتفويت الفرصة على المحتلين فى حجب التعليم عن الشعب المصرى[٣٢].

وقد جاءت الدعوة إلى إحتضان قضية التعليم والاهتمام بها بصفتها إحدى الدعائم الأساسية لنهضة البلاد على أيدى رجال الفكر والوطنية أمثال الأفغانى ومحمد عبده والنديم وعلى مبارك ومصطفى كامل. فهذا جمال الدين الأفغانى ينادى بالتعليم الوطنى (بدايته الوطن، ووسطه الوطن وغايته الوطن) وهذا مصطفى كامل يؤكد أن قضية مصر الحقيقية هى تعليم الشعب ووقوفه على أسباب القوة والعزة الوطنية فيقول "مما لا يختلف عليه أثنان أن المسألة المصرية الحقيقية ليست مسألة الاحتلال البريطانى، بل هى تأخر الشعب المصرى وعدم شعوره بحقوقه الشرعية، فإنه لو بقى متأخراً جاهلاً وترك الإنجليز مصر طوعاً أو كرهاً لا يزول الخطر المهدد لحياته بالمرة، لأن الأسلحة التى ترد هجمات واعتداء الأجانب هى الاتحاد والوطنية الحقة لاتكسب هذه الصفات التالية إلا التربية والتعليم[٣٣].



(١) الجمعيات الخيرية والأهلية:

وهكذا بدأت الدعوة بنشر التعليم على أسس وطنية، وتوجيهه وجهة وطنية قومية لها صدى واسعا فى إنفاق البلاد، فنجد الجمعيات الخيرية والمؤسسات الأهلية والأفراد يتسابقون الى إنشاء المدارس ويطالبون بمشاركة الحكومة فى تيسير أمور التعليم. ومن أقدم المحاولات الوطنية فى هذا المجال محاولة عبد الله النديم "خطيب الثورة العرابية" الذى سعى إلى تأسيس "الجمعية الخيرية الاسلامية" وكان فى مقدمة أهدافها "تربية الناشئة وبث روح المعارف فيهم لترقية أفكارهم وتطهير أخلاقهم من دنس الجهالة التى ليس للأمم داء سواها"

ثم تتابع إنشاء الجمعيات الأهلية التى اعتبرت التعليم رسالتها الأولى وكانت ذات تأثير فعال. وتعبير عن مطالب أصيلة لدى الشعب المصرى فأخذت فى النمو والانتشار حاملة معها طموحها من نوع جديد هو الإحساس بأهمية التعليم والحث على الاستزادة منه ما استطاعت الأمة إلى ذلك سبيلا: وقد شهدت تلك الفترة محاولات رائدة فى هذا المجال قامت بها هذه الجمعيات مثل (جمعيات التعليم المصرية) التى اهتمت بتعليم الرياضيات والعلوم والعلوم الطبيعية والقانون وبعض الأصول الصحية ووفرت التعليم بالمجان. ومثل الجمعية الخيرية المصرية الإسلامية التى انشئت عام ١٨٩٢ لمساعدة الأسر الفقيرة من جهة وتوفير التعليم لأبناء هذه الأسر من جهة أخرى ومن أسهموا فى إنشائها الامام محمد عبده وقاسم أمين وكذلك "جمعية العروة الوثقى" و "جمعية المساعى المشكورة" و "جمعية التوفيق القبطية" و "جمعية الإيمان القبطية" وغيرها من الجمعيات القبطية الى جانب الجمعيات الخيرية الإسلامية الأخرى التى حققت بمجهودها الكثير فى مجال نشر التعليم وتيسيره للطبقات الفقيرة وغير القادرة على دفع المصروفات التى فرضها الاستعمار البريطانى على التعليم الحكومى.

(٢) الحزب الوطني – مصطفي كامل:

كما قاد الحزب الوطنى حركة نشر التعليم الاهلى واتخذ منها سلاحاً قوياً لدفع الحركة الوطنية، وأثمرت جهود الحزب نتائج رائعة فى هذا الميدان. ففى عام

١٨٩٩ أنشئت مدرستان بالقاهرة بفضل جهود مصطفى كامل. كما دعى محمد فريد إلى إنشاء مدارس ليلية لتعليم العمال والفلاحين القراءة والكتابة والحساب والوطنية ولقد حققت هذه المدارس نجاحاً باهراً. وفي عام ١٩١٣ ناشد مؤتمر الحزب الوطني القوى الوطنية بقوله: لا تنسوا مدارس الشعب لتعليم الفقراء والكادحين فهى من أفضل السبل لتطويره وتحديثه، فأكثر من إنشائها فى المدن والقرى المصرية المختلفة. كما بدأت فكرة إنشاء الجامعة الأهلية فى أروقة الحزب الوطني وتحت مطالبة زعيمه مصطفى كامل فى جريدة اللواء.

(٣) مجالس المديريات:

إن الوعى القومى المتزايد وإنتشار العداء للسياسة التعليمية البريطانية اضطر سلطات الاحتلال إلى فتح مجالس المديريات التى أنشئت عام ١٩٠٩ سلطة الإشراف على التعليم، فأصبح من حق هذه المدارس فرض ضريبة تعليمية تعادل ٥٪ من الضرائب على الأطيان لاستخدامها فى الخدمات العامة ومن بينها التعليم. وتعتبر هذه الخطوة فى الواقع أول محاولة فى تاريخ التعليم فى مصر لوضع إدارة التعليم على أسس لا مركزية[٢٤]. وبذلك أسهم الشعب المصرى فعلياً بميزانية هذه المجالس التى استطاعت أن تحقق نجاحاً كبيراً فى التوسع التعليمى فاق جهود الحكومة بشكل يستلفت النظر وشجع الأهالى هذه المجالس وفى ذلك يقول "كتشنر" وأظهر الأهالى غيرة وحمية ارتاحت إليها النفوس قبلوا زيادة الضريبة عن طيب خاطر حباً منهم فى رفع منزلة التعليم الأولى فى البلاد كلها.

(٤) نادي المدارس العليا:

وقد أنشأ عام ١٩٠٥ ليضم المدارس العليا وخريجيها وقد ظهرت فى هذا النادى حركات فكرية وقومية تبث مشروعات كثيرة كأن لها فضل على الحركة القومية التعليمية. وقد ألقى فى هذا النادى أعلام الفكر والسياسة المحاضرات فى مختلف العلوم. كما شهد مشروع إنشاء الجامعة الأهلية وتأسيس مدارس الشعب وقد قام أعضاء النادى بالتدريس فى هذه المدارس ويعتبر هذا النادى

الذى ساهم مصطفى كامل والحزب الوطنى فى تأسيسه أول ناد لخريجى المدارس العليا وطلبتها واعتبر بمثابة أول اتحاد للطلاب والخريجين فى مصر فى تاريخها الحديث، كان أشبه بمنتدى ثقافى ووطنى يبث فى النفوس الأمل والشوق للاستقلال، كان يقصد من اتحاد الطلاب المصريين فى مواجهة المدارس الأجنبية وخريجيها ونفوذها الثقافى الذى ازداد فى تلك الفترة ويعتبر ايضاً أول محاولة لتوحيد الصف والجهود فى مواجهة الاستعمار البريطانى وثقافته الداخلية على مصر.

(٥) الجامعة الأهلية المصرية:

لا شك أن الجامعة الأهلية، كانت احدى جهود الحركة الوطنية المستنيرة للنهوض بالتعليم العالى. ولقد حدث ذلك بعد حركة تحديث التعليم فى مصر وحركة البعثات إلى أوروبا. وقد رأى المصريون كيف يعيش العالم الأوروبى ويتعلم، ولذلك اتجهت أنظارهم إلى النهوض بالتعليم العالى، وبدأ التفكير فى إنشاء جامعة مصرية أهلية وخاصة أن المصريين وجدوا المدارس الاجنبية قد انتشرت انتشاراً كبيراً فى البلاد، وبدأت بعض الهيئات الأجنبية تفكر فى إنشاء جامعة أجنبية فى مصر، ذلك أن الإرسالية الأمريكية فكرت منذ عام ١٨٧٢ فى إنشاء كلية أمريكية بالقاهرة مماثلة لكلية أسيوط وقدروا لإنشائها مبلغ مليون دولار وحتى يضمن الأمريكيون عدم قيام معارضة للمشروع من سلطات الاحتلال ووضعت فكرتهم على أسس أن تكون هناك هيئة أمناء بأمريكا وهى المسئولة عن الكلية بينما توجد فى مصر هيئة مديرين تتكون من أمريكيين وإنجليز للعمل تحت رئاسة مدير الكلية[٣٥].

ومن ثم نشطت الجهود الوطنية بإنشاء جامعة مصرية أهلية حتى لا يسيطر الإنجليز والأمريكيون على التعليم العالى فى مصر وتزود البلاد بنوع من التعليم الجامعى لا يستجيب لمطالب الشعب الحقيقية ولا يحقق لهم فائدة تتفق مع مطالب التطور الحقيقية. وبذا أصبحت الجامعة المصرية الأهلية مطلباً أساسياً لمواجهة تحديات الاستعمار والقوة الأجنبية الدخيلة.

ولقد كان إنشاء الجامعة الأهلية المصرية عام ١٩٠٨ ثورة على نظام فرض على المصرين فرضا، على نظام قضى عليهم بعدم أحقيتهم فى طلب العلم الا مغتربين عن بلادهم، وحكم بأن المعرفة يجب أن تظل موصدة فى هذه البلاد. ورسم بأن هناك مستوى مقدراً من العلوم يجب ألا يتجاوزوه، فهم ليسوا كسائر الناس، وليست بلادهم كسائر البلاد، بل هم دون ما كان عليه أباؤهم الأقربون. وهذا النظام المفروض جزء فى الواقع من العبودية المفروضة عليهم فرضاً، فكان إنشاء الجامعة المصرية الأهلية. أول ضربة وجهت لتعويضة وأول حجر فى بناء الاستقلال وأول فصل فى تاريخ مصر الحديث.

(٦) تطوير الأزهر:

وكما أهمل محمد على وخلفاؤه التعليم فى الأزهر على اعتبار أنه لا يؤدى إلى إنهاض الأمة، وتقدم معارفها وعلومها وتحقيق المآرب الشخصية، فعل الاحتلال البريطانى نفس الشىء ، حيث إن سياسة الاحتلال التعليمية قد رسمت على أساس أن علوم اللغة والدين لا خطر منها على أغراضه. ومن ثم أباح الإنجليز التعليم فى الكتاتيب والأزهر بلا حدود مع تجميد أوضاع التعليم الدينى بدرجة كبيرة والعمل على تحديد العلوم الحديثة. وهكذا عملت سلطات الاحتلال على تشجيع التعليم فى الكتاتيب والمساجد والأزهر. حيث إن خريجى التعليم الدينى لا ينافسون الأعداد الكبيرة من الإنجليز الذين احتكروا العمل فى الوظائف الكبيرة والفنية، لأن التعليم الدينى لم يكن يهدد مصالح الاحتلال الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

إلا أن روح الإصلاح والتجديد التى تولدت عن الحركة الوطنية قد سرت أيضاً إلى الأزهر، وكان من أهم الإصلاحات الجوهرية التى أدخلت على الأزهر فى عصر الاحتلال البريطانى ما يلى:

(١) قانون عام ١٨٩٤:

ويقضى بإنشاء إدارة للأزهر تتكون من شيخ الأزهر رئيساً وعضوية ثلاثة من كبار أساتذة الأزهر واثنين بالتعيين من قبل الحكومة ويقوم هذا المجلس بوضع القواعد التى يسير عليها التدريس وتنظيم شئون الطلاب والأعمال الإدارية والإشراف على جميع شئون الازهر واقتراح التعديلات الضرورية.

(٢) قانون عام ١٨٩٦:

وبموجب هذا القانون أدخل فى مناهج الأزهر تدريس كثير من المواد الحديثة (كالحساب والجبر والهندسة وتقويم البلدان) وبعض المواد القديمة التى كان قد أهمل تدريسها كالأخلاق وتاريخ الإسلام والإنشاء ومن اللغة وآدابها ورسم الحروف والإملاء والخط والعروض والقافية وعلم الحديث وآداب البحث "وقد شجع الطلبة على دراسة هذه المواد وتقدير الامتحان فى بعضها وتفضيل من درس بعضها الاخر عند شغل الوظائف فى المرتبات." كما أنشئت شهادة جديدة هى شهادة "الأهلية" لمن قضى ثمانى سنوات فأكثر وتم تحصيل ثمانية علوم فأكثر. وعين الناجحون فيها فى وظائف إمام، وخطيب، وواعظ بالمساجد وقد صدر هذا القانون فى عهد حسونة النواوى.

(٣) قانون عام ١٩٠٨:

ويعتبر من أهم القوانين التى أدخلت تعديلات جوهرية على الأزهر فى عهد الشيخ حسونة النواوى شيخ الأزهر للمرة الثانية. وانقسم السلم التعليمى فى الأزهر إلى الأقسام التالية:

- قسم أولى (الابتدائية).
- وقسم ثانوى.
- وقسم عال.

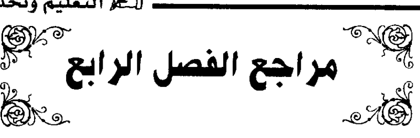
وكل قسم من هذه الأقسام يتكون من أربعة طرق دراسية، ووضعت خطة للدراسة للعلوم الحديثة يدرس الطالب بموجبها فى كل فرقة عدداً من المواد القديمة وعدداً من مواد العلوم الحديثة، وتعقد الامتحانات فى نهاية كل عام، كما تعقد الامتحانات عامة فى نهاية كل مرحلة. ولقد شملت المواد الحديثة المواد السابقة فى القانون السابق إلى جانب أن جميع المواد المقررة فى مناهج الازهر كانت هى المقررة فى المدارس الابتدائية والثانوية والمدارس العليا ما عدا اللغات الاجنبية إلا أن طرق التدريس العتيقة بقيت كما هى ولم يتعرض لها القانون من قريب أو بعيد.



(٤) قانون عام ١٩١١ :

شعر الشيخ سليم البشرى شيخ الأزهر وقتئذ أن العلوم الحديثة قد زاحمت المواد القديمة، فاستصدر هذا القانون الذى نص على زيادة سنوات الدراسة فى كل مرحلة إلى خمس سنوات بدلاً من أربع سنوات لكى يعطى إهتماماً للعلوم التقليدية، وأنشئت هيئة "كبار العلماء" لتدريس الكتب الكلاسيكية بالطرق القديمة على أن يلقى كل عالم من أعضاء الهيئة ثلاثة دروس على الأقل أسبوعيا فى مادة تخصصه. وهكذا نجد التعليم الدينى فى الازهر كانت تتوافر له حركة التعديل والتنظيم بدرجة أكبر من التعليم المدنى، وذلك لأن سلطات الاحتلال أهملت هذا التعليم، ويظل تطوير الأزهر مقرونا بتطوير الحركة الوطنية المصرية وحرص علمائه الأفاضل وأبناء الأمة المستنيرين من تحديث هذا التعليم المدنى.





مراجع الفصل الرابع

(١) عبد الرحمن الرافعي: **مصر والسودان فى أوائل عهد الاحتلال، تاريخ مصر القومي من ١٨٨٢– ١٨٩٢**، (القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٤٣).ص ١٩٧.

(٢) فوزى جرجس: دراسات فى تاريخ مصر السياسى، ص ٩٢.

(٣) محمد فهمى لهيطة:تاريخ مصر الاقتصادى فى العصور الحديثة، ص ٣٥٦.

(٤) عبد الرحمن الرافعي: مصر والسودان فى أوائل عهد الاحتلال، ص ٣٠٨.

(٥) سعد مرسى أحمد وسعيد إسماعيل على: تاريخ التربية فى مصر، مرجع سابق، ص ص ٢٦٣ – ٢٦٤.

(٦) عبد الرحمن الرافعي: مصر والسودان فى أوائل عهد الاحتلال، ص ص ٢٠٢ – ٢٠٣.

(٧) لوتسكى: تاريخ الأقطار العربية الحديثة، مرجع سابق، ٢٨٥.

(٨) لوتسكى: مرجع سابق، ص ٢٨٦.

(٩) أحمد عزت عبد الكريم: التاريخ القومي، مرجع سابق. ص ١٧.

(١٠) عبد الرحمن الرافعي: مصر والسودان فى أوائل عهد الاحتلال، ص ٢١٤

(١١) عبد الرحمن الرافعي: مصر والسودان فى أوائل عهد الاحتلال، ص ٢١٦.

(١٢) سعد مرسى أحمد وسعيد اسماعيل على: تاريخ التربية فى مصر، ص ٢٦٥ – ٢٦٦.

(١٣) داڤيد لاندز، **بنوك وباشوات**، ترجمة عبد العظيم أنيس، (دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٦) ص ٥١.

(١٤) فوزى جرجس: دراسات فى تاريخ مصر السياسى، ص ١١٦.

(١٥) فوزى جرجس: المرجع السابق. ص ١١٧.

(١٦) عبد الرحمن الرافعي: مصر والسودان فى أوائل عهد الاحتلال، ص ٢١٤.

(17) Valentine, **The Egyptian problem**, (London: Macmillan Co., 1921).p.221.

(١٨) ساطع الحصرى: **حوليات الثقافة العربية** (القاهرة ، الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية ١٩٤٩) ص ٣٨٤.

(19) Abu Al - Foutouh A - Radwan, **Old and New Forces in Egyptiion Education,** (N.Y.Columibia uni. Teachers College Cotribution To Education. 1951)pp.99-105.

(20) Ismall El - Kabani,**A.Hundred Years Of Education in Egypt,** (Cairo,Government Press, 1948)p.17.

(٢١) جامعة الدول العربية: **مؤتمر التعليم الإلزامى المجانى للدول العربية**. ديسمبر ١٩٥٤ ويناير ١٩٥٥، تعليم المرحلة الأولى فى مصر، ص ص ١٨ – ٢١.

(٢٢) وزارة المعارف العمومية: القانون رقم ١٣ ورقم ١٤ لسنه ١٩١٦. المادة الرابعة.

(٢٣) جامعة الدول العربية: مؤتمر التعليم الالزامى، ص ٤٥.

(٢٤) منير عطا الله سليمان وآخرون، تاريخ ونظام التعليم فى ج.م.ع، مرجع سابق. ص ١٢٧.

(٢٥) ساطع الحصرى: حوليات الثقافة العربية، مرجع سابق.ص ص ٣٧٢ – ٣٧٦.

(٢٦) المرجع السابق: ص ص ٣٧٢ – ٣٧٦.

(٢٧) سمير حسانين: **معالم تاريخ التربية، جـ٢** (طنطا، دار أبو العنين للطباعة، ١٩٧٩)،ص ١٧٤.

(٢٨) سعد مرسى أحمد وسعيد اسماعيل على: تاريخ التربية فى مصر. ص ٣٦٨.

(٢٩) أبو الفتوح رضوان: جناية الاحتلال على التعليم (مجلة الرائد، يونيو ١٩٥٦) ص ٤.

(٣٠) المرجع السابق: ص٣٣٧.

(٣١) المرجع السابق: ص ٣٨١.

(٣٢) سيد إبراهيم الجيار: **تاريخ التعليم فى مصر وأبعاده الثقافية** (القاهرة ، مكتبة غريب، ١٩٧٧). ص٤٤.

(٣٣) المرجع السابق: ص ١٤٥.

(٣٤) علية على فرج: **التعليم فى مصر بين الجهود الأهلية والحكومية** (الإسكندرية ، منشأة المعارف ١٩٧٦). ص١٣٥.

(٣٥) جرجس سلامة: أثر الاحتلال البريطانى فى التعليم القومى ص ,١٤٥

(٣٦) وزارة الأوقاف، **الأزهر تاريخه وتطوره.** (القاهرة ، مطابع الشعب، ١٩٦٤)، ص٢٤٦.




الفصل الخامس

التعليم في مصر الليبرالية
(١٩٢٣ - ١٩٥٢)

أولاً : التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

ثانيــــاً : ملامح الحياة التعليمية.

ثالثــــاً : السياسة التعليمية.

رابعــــاً : التعليم والحركة الوطنية.






الفصل الخامس

التعليم في مصر الليبرالية (١٩٢٣ - ١٩٥٢)

أولاً - التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية:

(١) البعد الاقتصادي:

حربان عالميتان تدخلهما بريطانيا الاستعمارية، وتجبرنا على تحمل آلامها لمشاكل الاستعمار الخاصة. ولكن كما كان للحرب العالمية الأولى من نتائج على الاقتصاد المصرى، وبالتالى على التركيب الاجتماعى للمجتمع المصرى كله، فإن الحرب العالمية الثانية كانت لها تأثيرات أكثر فاعلية من الحرب الأولى. فباندلاع الحرب العالمية الثانية شددت بريطانيا قبضتها على مصر، ففرضت إجراءات إقتصادية للحرب بحيث صارت جميع موارد مصر وثروتها وجهد شعبها معبأة لجهود الحرب، وعاشت البلاد بجميع طبقاتها تحت وطأة إقتصاد مفروض أساساً لمصلحة بريطانيا، وأصبحت مصر مرغمة على بيع القطن لبريطانيا وحدها وصارت مرغمة أيضاً على أن تقدم منتجاتها بسخاء لجيوش الحلفاء. وأطلق ذلك بذور التضخم فى مصر بلا قيد ولا شرط ولا ضابط، وأغلقت معظم الأسواق التجارية وفى الوقت نفسه لا نبالغ أذا قلنا أن الحرب العالمية الثانية كانت سبباً فى التوقف لبعض الصناعات التى تعتمد على إستيراد خاماتها من الخارج.

وبالرغم من خسارة مصر والتضحيات التى قدمتها فى الحرب، إلا إنها كانت فرصة للقوى الرأسمالية الكبيرة لتقوم بعمليات تجارية وبعض المشروعات الصناعية نتج عنها تراكم رأس المال لدى الرأسمالية المصرية[١]. فزادت رؤوس الاموال المستخدمة فى جميع الشركات المساهمة الصناعية والتجارية من ٨٦ مليون جنيه عام ١٩٣٩ إلى ١٠٦ ملايين جنيه عام ١٩٤٥. ومن ثم زاد تطلع طبقة الرأسمالية المصرية إلى مزيد من السيطرة السياسية. وترتب على تلك الحرب تطورات عميقة فى الدخل القومى المصرى فى الفترة من ١٩٣٩ - ١٩٥٠ والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (٦)
يوضح تطور الدخل القومى فى مصر
(١٩٣٩ - ١٩٥٠)[٢]

البيان / السنة	الدخل القومى بملايين الجنيهات	الرقم القياسى لاسعار المعيشة
١٩٣٩	١٦٨	١٠٠
١٩٤٠	١٩١	١٢٤
١٩٤١	٢٣٣	١٥٥
١٩٤٢	٣٢٦	٢٠٠
١٩٤٣	٣٩٠	٢٥٣
١٩٤٤	٤٦٤	٢٩٩
١٩٤٥	٥٠٢	٣١٧
١٩٥٠	٨٦٠	٣٢٩

ويتضح من الجدول السابق أن الدخل القومى زاد من ١٦٨ مليون جنيه عام ١٩٣٩ إلى ٨٦٠ مليون عام ١٩٥٠، وارتفعت أسعار المعيشة من ١٠٠ عام ١٩٥٠ وقد زادت أيضاً المدخرات نتيجة لتراكم رؤوس الاموال من ٨ مليون جنيه عام ١٩٣٩، أى أقل من ٥٪ من الدخل القومى الى ٧٦ مليون جنيه عام ١٩٣٩، أى أقل من ٥٪ من الدخل القومى الى ٧٦ مليون جنيه عام ١٩٤٢ أى حوالى ٢٣٨٪ من الدخل القومى و١٣٢٠ مليون جنيه عام ١٩٤٤ أى ٢٩,١٪ من الدخل القومى، هذا علاوة على ٤٠٠ مليون جنيه أرصدة استرلينية على بريطانيا استدانتها فى شكل خدمات عامة حصلت عليها خلال سنى الحرب[٣].

والجدول التالى يوضح توزيع الدخل الأهلى ونسبة الفرد الواحد فى السنة:

جدول (٧)

يوضح توزيع الدخل الأهلى ونسبه الفرد الواحد فى السنه (١٩٣٧ - ١٩٥٣)[٤] بالملايين

السنة	الزراعة	٪	الصناعة	٪	الخدمات	٪	جملة الدخل	الدخل للفرد
١٩٣٩-٣٧	٨٠	٢٨	١٣	٨	٧٣	٤٤	١١٦	١٠,٢
١٩٤٥-٤٠	١٤٤	٤١	٤٠	١١	١٦٧	٤٨	٣٥١	١٩.٨
١٩٥٣-٥٠	٣١٠	٤٠	٩٧	١٢	٢٧٦	٤٨	٧٨٣	٣٧.٠

ويتضح من الجدول السابق أن الدخل الفردى زاد من ١٠,٢ جنيها فى المدة من ١٩٣٩/٣٧ الى ١٧ جنيها فى العام فى المدة من ٥٠/٥٢ والحقيقة كما يوضحها كتاب المجلس الدائم لتنمية الإنتاج القومى عام ١٩٥٥ أنه لو عدلت أسعار عام ٥٠/١٩٥٣ بحسب أسعار عام ١٩٣٩، لأصبح دخل الفرد ٩,٥ جنيها، أى هبط بنسبة ٧٪.

ولقد أدى أرتفاع المعيشة فى الريف إلى هجرة السكان إلى المدينة ونشأ عن ذلك ما يسمى بالزيادة الزائفة فى عدد السكان - حيث تضاعف عدد سكان مصر بين سنتى ١٨٨٢ - ١٩٣٧، وكان يناهز ١٦ مليون فى السنة الاخيرة، ووصل الى ٢١ مليون عام ١٩٥٢. ففى الخمس محافظات القاهرة والإسكندرية ومنطقة القنال ودمياط والسويس، زاد عدد السكان من ٢,٢٤٩,٠٠٠ عام ١٩٣٧، إلى ٣,٤١٦,٠٠٠ فى عام ١٩٤٧ ويرجع ذلك لما يلى:[٥].

توطن الصناعة فى منطقة القاهرة والإسكندرية، وكان ٣٣٪ من المنشآت الصناعية فى تعداد ١٩٣٧ (٩٢٠٠) يتركز فى القاهرة والإسكندرية، ٤٧٪ من عمال الصناعة، فى حين لم يتجاوز نصيبها من السكان ١٢٪ فى ذلك التاريخ وبسبب انعدام كثير من واردات السلع من الخارج، وانشغال معظم المصانع فى

الدول الاستعمارية بالإنتاج الحربى ولاحتياج الجيوش المقيمة فى مصر إلى بعض المنتجات الصناعية بسرعة زاد الإنتاج الصناعى.

وكان مجموع العمال الذين يشتغلون فى الصناعة التحويلية زاد من ٢٩٩,٠٠٠ عامل عام ١٩٣٧ إلى ٤٥٥,٣٠٠ عام ١٩٤٧. وأن ٥٣ مصنعا فى عام ١٩٤٧ تشمل ١٢٩,٩ ألف عامل بينما ٣,٤٠٠ تشغل ٢٦٣,٩٠٠ عاملا، وهذا يدل على مدى التركيز الذى وصلت إليه الصناعة عام ١٩٤٧ ويعتبر التشغيل فى المنشأت الصناعية دليلا على النمو، وقد ارتفع المشتغلون فعلا، أى غير المتبطلين من ٥٤٨,٠٠٠ عامل ١٩٤٤ إلى ٧٥٦,٠٠٠ عامل عام ١٩٤٧. وفى الوقت الذى هبط فيه صافى الانتاج الزراعى من ٥٤,١٠٠,٠٠٠ جنيه عام ١٩٣٩ إلى ٤,٣٠٠,٠٠٠ جنيه عام ١٩٤٠، أرتفع فيه صافى الإنتاج الصناعى من ١٣ مليون عام ١٩٢٩ إلى ١٨ مليون. واذا كانت الأوضاع الاقتصادية قد حققت بعض النجاحات فى الاقتصاد الوطنى بقيادة (طلعت حرب) إلا أن هناك جناح من الرأسمالية المصرية أرتبط ارتباطاً وثيقاً بالرأسمالية العالمية وربط مصالحه بها وتحالف معها ضد المصالح الوطنية الاقتصادية.

(٢) البعد الاجتماعي:

تشكل المجتمع المصرى فى هذه الفترة من طبقتين كبيرتين، هى الطبقة الرأسمالية الكبيرة (البرجوازية) التى سيطرت على الحياة الاقتصادية والسياسية فى البلاد. وكانت تتكون أساساً من كبار ملاك الأرض الزراعية، وأصحاب المصانع الكبيرة والعقارات فى المدن وحاشية القصر، وكانت لهذه الطبقة أحزابها السياسية المعبرة عن مصالحها، ولقد سيطرت هذه الطبقة بدورها على الحياة التعليمية فى البلاد، وسيرتها لخدمة أغراضها ومصالحها الذاتية أما الطبقة الثانية فهى الطبقة الفقيرة المعدمة وكانت تتكون فى المدن من العمال فى المصانع وصغار الموظفين فى الدواوين الحكومية، وفى الريف من الفلاحين الإجراء المعدومين وعمال التراحيل. ولقد أخذت طبقة الرأسمالية المصرية تشكل ضغوط سياسية واقتصادية على الطبقة الأخرى. أى أن المجتمع المصرى أنقسم على

نفسه فى طبقتين أساسيتين إحداهما تملك وسائل الانتاج والأخرى تبيع قوت عملها نظير أجر ضئيل لا يعنيها على توفير سبل العيش.

أما الطبقة الثالثة فهى الطبقة المتوسطة (البرجوازية الصغيرة) وكانت تشكل معظم سكان مصر فى ذلك الوقت، إلا أنها لم يكن لها صوت مسموع نظراً لحرمانها من التعليم ووسائل التعبير المختلفة، ونظرا ايضاً لانها كانت تتشكل فى المدينة من صغار الموظفين والحرفيين والمهنيين الذين لم تضيرهم سيطرة الاجانب على الاقتصاد القومى حيث أنها كانت تدبر أحوالها بشكل أو بأخر. هذا إلى جانب افتقادها إلى الوعى - ولا سيما الوعى السياسى والاجتماعى - نظرا لحرص الاستعمار على إبقاء ذلك الوضع إلى جانب أن الطبقة المتوسطة (البرجوازية الصغيرة) بطبيعتها مترددة وأحلامها كثيرة نحو التطلع إلى الدخول فى سلم الرأسمالية الكبيرة أو المتوسطة، ولهذا فهى دائما مترددة، وتشكل تياراً إنتهازياً يحقق أحلامها الضيقة، هذا فى حالة افتقادها للوعى السياسى والاجتماعى ولذلك حرص الاستعمار على ذلك حتى تكون هذه الطبقة سنداً للرأسمالية الكبيرة حليفة الاستعمار.

ولقد كان التصنيع فى الريف يتطور إلى تجميع الملكيات الزراعية وتركيزها فى يد فئه قليلة، وإلى تفتيت الملكيات الصغيرة. وكان كبار الملك الزراعيين يلجأون إلى أساليب متعددة لزيادة أملاكهم الزراعية، يساندهم فى ذلك إنهم يشكلون غالبية الأحزاب السياسية والمجالس التشريعية فى البلاد. وكانت هناك قوى أجنبية أخرى لعبت دوراً مهماً وبارزاً فى شكل الحياة الاجتماعية فى مصر.

ورغم ثراء الطبقة الرأسمالية الزراعية، إلا أنها لم تبذل جهدا لإصلاح الانتاج الزراعى، بل كانت قيدا على الإنتاج الزراعى، وذلك لاستمرار استخدامها الأساليب البدائية فى الزراعة والإنتاج، مما أضعف الحاجة إلى وجود تعليم زراعى يكفل مد العاملين بالزراعة بالأساليب العلمية الحديثة وأكثر من ذلك أن أغلب الملاك الزراعيين الكبار بلغ من إهمالهم لأرضهم أنهم كانوا يقطنون فى القاهرة وتنقطع صلتهم بالريف باستثناء تحصيل أرباحهم، وتمثل هذه السياسة

فى إقتناء الارض الزراعية على حساب الفلاحين الصغار إلى جانب إنفاق دخلهم من الارض فى الترف واللهو، دون تحويله إلى مشروعات إنتاجية فى الصناعة والتجارة، فأضحى هذا الدخل ثروة قومية ضائعة حرمت التعليم من الموارد المالية الكافية لتحويله، كما أنها حرمته من المشروعات التى كانت كفيلة بابراز الحاجة إلى قوى بشرية متعلمة(٦).

كما يلاحظ الطابع الرئيسى للاحتكار – فى مصر – إنه كان يقوم على عدم تجدد الصناعة وتطويرها بما يحتجزه من أموال لا تستخدم فى الصناعة وبما يحول بينه وبين صناعات منافسه له. وكذلك يلاحظ أن الرأسمالية الاحتكارية العالمية كانت تتجنب إنشاء صناعة ثقيلة فى مصر كالصناعات الكهربائية والكيمائية والحديد والصلب، وذلك جعل التعليم الصناعى يقف عند حد ساذج وبسيط ما دام لا يجد فى سوق العمل من الأعمال المعقدة الضخمة ما يحتاج إلى قوى جديدة مدربة على أحدث الأساليب ومزودة بأحسن المعارف وأرفع المعلومات.

ونظراً ايضاً لاحتكار الرأسمالية الأجنبية – العالمية – لكثرة من الأعمال التجارية، فقد أدى هذا إلى ازدياد الطلب على خريجى المدارس الأجنبية والأعراض عن خريجى المدارس المصرية. كذلك فان ما ذكرناه من عدم حاجة السوق الاقتصادى والزراعى والصناعى لمهارات جديدة وقوى بشرية جديدة للأسباب السابقة، جعل معظم الطلاب يتجهون إلى التعليم العام أملا فى اقتناص إحدى وظائف الحكومة مما ترتب عليه شيوع ظاهرة البطالة بين المتعلمين. ولما كان التعليم فى ذلك الوقت قاصراً على من يستطيع دفع المصروفات المدرسية فقد أقتصر الاستمتاع به على الطبقة الرأسمالية الحاكمة ومن لف لفها. وكان النظام التعليمى نفسه يساعد على بقاء هذه الطبقة مسيطرة سائدة، فالمدارس الأولية الإلزامية للفقراء ونهايتها مقفولة. أما السلم التعليمى من الابتدائى إلى التعليم العالى فكان للاغنياء حق التمتع به لأنهم يملكون الثروة والسلطة.

(٣) البعد السياسي:

بصدور تصريح ٢٨ فبراير عام ١٩٩٢، أصبحت مصر - من الوجهة الرسمية- دولة مستقلة ذات سيادة، متخلصة بذلك من الحماية التى فرضتها بريطانيا عليها منذ نشوب الحرب العالمية عام ١٩١٤. وقد تبع صدور هذا التصريح جملة من الإجراءات التى كان الهدف منها إلباس البلاد زى الاستقلال، وكانت أهم هذه الإجراءات صدور دستور خاص عام ١٩٢٣ يرسم الملامح الرئيسية والسياسية العامة التى ينبغى أن تسير عليها كافة أنشطة المجتمع. ولا شك أن الفضل فى ذلك يرجع إلى الحركة الوطنية التى أشتدت فى مطلع القرن، وواصل قيادة المسيرة حزب الوفد بقيادة سعد زغلول ومصطفى النحاس وغيرهما من الوطنيين، إلا أن الواقع كان على ما هو عليه فالجيش البريطانى يجوب البلاد كيفما يشاء، والتوجيه البريطانى للأمور واضح وليس بحاجة إلى برهان ودليل، والمقومات الأساسية للحياة الاجتماعية تمسك بها الأيدى الاجنبية وحلفاؤها فى الداخل.

وبعد أن كان الصراع يجمع أبناء مصر فى جبهة واحدة ضد الاستعمار، تحول فى قطاعات كبيرة منه - عن الاستعمار - وأصبح يقوم بين كثير من الطبقات الاجتماعية من أجل الإمساك بزمام السلطة والثروة. وكان من شأن هذا أن يساعد على إضعاف فاعلية التعليم فى دعم الاستقلال وتثبيته، وبإعلان الهدنة تجمعت كل عوامل الانفجار. فالهوة الاجتماعية بين كبار ملاك الأرض، وبين رجال الصناعة زادت إتساعاً بنموالقطاع الصناعى، وأصبحت تبعاً لهذا طريقة حل المشاكل تختلف فيما بينها. وإن رجال الصناعة يريدون حماية إنتاجهم من المنافسة الأجنبية والتطور به، والمحافظة على نسبة أرباحها فى خلال سنوات الحرب، والقوى الاجتماعية الأخرى، الطبقة الوسطى تحاول أن تجد طريقا للخروج من الأزمة الاقتصادية التى تحيط بها وتهددها فى معيشتها اليومية.

ثم كانت هناك أمريكا، ذلك العامل الجديد الذى دخل المعركة فهناك جناح جديد من رجال الصناعة يختلف عن ذلك الجناح الكلاسيكى القديم المرتبط والمتداخل مع الاستعمار البريطانى(٧).

إن ذلك الجناح الجديد يعمل على الارتباط بالاستعمار الامريكى لكى يستطيع بالمشاركة معه تأسيس المشروعات الضخمة، وكلا الجناحين سواء البريطانى أو الامريكى يريد أن يتطور ويزيد من أرباحه، وكانت الخطة الرئيسة لكلا المعسكرين هى محاولة الوصول إلى مكاسب من الاستعمار بالتفاهم والتعاون فى المشروعات المزمع إقامتها.

هذا إلى جانب أن الجماهير الشعبية ظلت ولفترة طويلة بدون قيادة حقيقة تعبر عن مصالحها الخاصة، وهذه القيادة التى تفتقر إليها منذ أن تهادن الوفد عام ١٩٣٦ وقد ظل الاستعمار وحلفاؤه يعملون بكل الطرق لمنع تكوين هذه القيادة. وقد زادت ظروف الحرب جيوش الطبقة العاملة وخاضت معارك إقتصادية ضد أصحاب رؤوس الأموال. ولكنها لم تكن تنضوى تحت قيادة سياسية مستقلة تتمكن عن طريقها من قيادة الكفاح الوطنى، وبسبب فقدان هذه القيادة كانت المعركة تتنازعها عديد من الاتجاهات تخدم عديداً من المصالح ولأول مرة منذ عام ١٩٢٤ بدأت تظهر بشكل واضح تيارات اشتراكية فى قلب المعركة، وكانت مركزة أساساً فى صفوف الطلبة، وكان واضحاً أن تأثيرها الثورى محصور فى هذا المجال، ولم تتمكن عناصرها من جذب كتل الطبقة العاملة الاشتراكية فى المعركة بشكل إيجابى، لكى تصبح قائدة الكفاح الوطنى ولأنهم لم يلعبوا هذا الدور فقد ظلت المعركة رغم اشتعالها الضخم واقعة تحت رحمة الرأسمالية.

ونستطيع أن نؤكد أن هذه الفترة شهدت مداً ليبرالياً وديمقراطياً لم تشهده البلاد من قبل، فلقد كانت الحريات العامة مباحة وحرية إنشاء الأحزاب السياسية وحرية إبداء الرأى مباحة وحرية إصدار الصحف والمجلات مباحة كذلك حرية العقيدة ولكن لأن الرأسمالية المصرية لم تكن وليدة التطور الطبيعى على غرار

الرأسمالية الأوروبية، فلقد تشوهت كافة الاشكال التى حاولت إستعارتها من الرأسمالية الأوروبية، وأصبحت أشكالاً لا تعبر عن أطر فكرية حقيقية فى الواقع المصرى.وتبلورت الصراعات السياسية التى كانت موجودة فى تلك الفترة فيما يلى:

(١) الإنجليز:

بعد إنتهاء الحرب كانوا مازالوا يحتلون أجزاء من الأرض المصرية ويتدخلون فى الشئون الداخلية للبلاد. ويؤكد هذا رئيس مجلس وزراء مصر أمام مجلس الأمن فى خطاب ألقاه فى ١٥ أغسطس عام ١٩٤٧ "وتود الحكومة المصرية أن تؤكد أن استمرار احتلال بريطانيا لأراضينا، ومن تدخلها فيما هو من صميم شئوننا الداخلية ليس مثاراً للخلاف المتعدد بين الحكومتين فحسب، بل تخلق حالة من الاحتكاك الدائم بين الشعب المصرى وجنود الاحتلال هى فى ذاتها من مهددات السلم[٧]. ولذلك لا تعجب أن ترى بعض الكتاب الذين كتبوا عن علاقة مصر ببريطانيا أثناء الحرب العالمية الثانية، وما بعدها يذكرون أن ارتباط مصر ببريطانيا أصبح إرتباطاً قدرياً هذا الارتباط لمصلحة البلدين، ولا يمكن لإحدهما أن يستغنى عن الآخر، حيث إنه ارتباط كاثوليكى ولقد كانت هذه الأقلام تعبر عن مصالح الرأسمالية المرتبطة بالوجود البريطانى والمصالح البريطانية لها وكان الصرا ع بينهما وبين بقية القوى الوطنية الاخرى التى كانت ترى ضرورة الجلاء والاستقلال التام لمصر.

(٢) الرأسمالية المصرية :

لقد نمت هذه الطبقة بشكل أخذ يهدد الحياة السياسية فى البلاد، فنظراً لمصالح هذه الطبقة الرأسمالية مع الاستعمار العالمى، كانت لها اليد الطولى فى تقرير سياسة البلاد، فهى مع القصر والاستعمار لها أهداف ثلاثية تحقق كل منها الأخرى، ومن هنا فكانت هذه الطبقة لها أحزابها السياسية المتعددة الوجوه، لها رجالها فى القصر وفى خارج البلاد. ولذا فقد تدخلت هذه الطبقة بشكل رئيسى فى تقرير مصير البلاد سياسياً وأخذت تلعب دور العميل الداخلى فى البلاد لصالح الاستعمار ولصالحها أيضا ومن هنا فإن البلاد قد بليت بمصائب عدة من جراء سياستها الداخلية.

(٣) القصر:

وبالإضافة إلى آثار الحرب العالمية الثانية والتدخل البريطانى، فإن الذى كان على رأس البلاد كان سيىء النية غير مخلص للدستور ميالا الى الاستبداد وإلى أن يكون الحاكم بأمره. ومن هنا فإنه كان منصرفاً لا إلى تطبيق أحكام الدستور بل إلى إيجاد المنافذ التى يتحرر بها من قيوده وساعده على ذلك وجود حاشية فى القصر كانت لها مصالحها الذاتية أخذت تنشىء الأحزاب الخاصة بها وتناور وتناوىء من أجل تحقيق مصالحها التى لا تبعد كثيراً عن مصالح الاستعمار والقوى الرجعية فى البلاد.

(٤) الأحزاب السياسية:

باستبعاد (حزب الوفد) الذى حقق الكثير لصالح الطبقات المتوسطة فى المجتمع المصرى على الصعيد الاقتصادى والسياسى، يمكن أن نقول إن بقية الأحزاب السياسية كانت تميل إلى إحدى القوتين. الإنجليز من ناحية والقصر والملك من ناحية ثانية. ولقد دفعت هذه الأحزاب ثمن توليها السلطة والحكم انتهاكاً للدستور وتمكيناً لاستبداد الملك. ولقد أنتهزت هذه الأحزاب فرصة حصولها على الأغلبية البرلمانية لقضاء مصالح الحزب ومصالح أعضائه، وأصبحت عضوية البرلمان مصدراً للربح ومورداً للثروة تدفع من أجله الأتاوات للحزب وتسترد بعد العضوية[٩].

ولكن هذا الأمر لا ينسحب بالقطع على كل الأحزاب فكان هناك الوفد ومصر الفتاة والحزب الوطنى لم يستطيعوا أن يخوضا تلك الحرب الضروس من أجل المصالح الذاتية، لقد تركز الصراع بين هذه الأحزاب والأحزاب الموالية للقصر والملك والإنجليز وكانت القوى الثلاث تتصارع والشعب يئن من شظف العيش وبؤس الحياة وقسوتها.

ثانيا - ملامح الحياة التعليمية:

لقد سيطرت الرأسمالية المصرية على مقاليد الحكم فى البلاد ومن خلفها الملك والاستعمار الذى كان يساندها، حيث إنها ركيزته فى البلاد وحامية مصالحه، ولم



يكن هذا فى الاقتصاد والسياسة فحسب، بل تعدى ذلك إلى مجال التربية والتعليم، حيث حاولت البرجوازية المصرية والاستعمار الهيمنة على التعليم من أجل تشديد قبضتها على البلاد، وتخبط النظام التعليمى وسياسته خلف البرجوازية والاستعمار، وبدأت الأصوات الوطنية المستنيرة تصرخ منادية بإصلاح الحياة التعليمية فى البلاد.

ومن هذه الأصوات التى علا صراخها، أحمد نجيب الهلالى الذى نشر فى تقريره عن إصلاح التعليم فى مصر عام ١٩٤٣ حيث قال:

"إنه يجب على الدولة أن ترسم سياسة التعليم وتبين أهدافه العليا لأنه موضوع متصل بالسياسة العامة للدولة، يجب أن يتضح الغرض من التعليم، وديمقراطيته ونصيبه من ميزانية الدولة وحق الفقراء فيه، والمساواة فى الاستفادة منه، أو التوسع فيه كله أو فى بعض أنواعه، وصلة ذلك كله بمهمة الدولة، وغير ذلك مما يشبه أن يكون باباً من سياسة الحكومة التى ينبغى أن يقوم عليها ويستند الى كل بحث حتى ينهض به المختصون فى هذا الشأن ليكونوا على بينه من خطة الحكومة والبرلمان فى الاتجاهات العامة وليتهيأ لهم أن يسترشدوا فى مباحثهم بما أنتهى اليه الباحثون فى الامم الاخرى من نتائج وبما عرضوا من أوجه الرأى فيه وبما يحقق لمصر أن تأخذ منه لكى تستطيع أن تساير الحضارة الجديدة والمبادىء الاساسية العامة التى تريد الدولة الراقية أن تسير عليها(١٠).

ومن خلال ذلك يمكن أن تحدد أهم ملامح الحياة التعليمية فى تلك الفترة.

(١) عنصر الإخفاق:

الذى لازم النظام التعليمى طوال هذه الفترة، ويرجع ذلك إلى تعدد الاحزاب الشديد واختلاف المصالح الحزبية، وكذلك اختلاف وجهات النظر حول التعليم من رجال التعليم أنفسهم (طه حسين - إسماعيل القبانى) والاستعمار والقوى الرأسمالية حينذاك - وكذلك تبدل نظام المدارس وتغير الوزارات التى لم تمكث فى الوزارة لأكثر من أيام وأسابيع، وتبدل نظام المدارس والمعارف فى أوقات قصيرة لا تسمح لهم بتنفيذ شىء مما كانوا يطمحون إليه. ونادراً ما كان النظام

التعليمى يوفق فى تحقيق أحد مشاريعه ولا سيما المشاريع التى تنحاز بالتعليم إلى جانب الجماهير الكادحة التى حرمت من التعليم لفترات طويلة.

(٢) سيطرة الرأسمالية المصرية والأجنبية على السياسة التعليمية:

كان الاستعمار والقوى الرأسمالية فى مصر يعلمون أن فى التعليم يكمن جوهر الوعى والتحضر، وإذا ناله الشعب فسوف تنمو معه الحركة الوطنية وتزداد بوعيها حتى تدرك العدو الحقيقى لها وللطبقات الشعبية المقهورة. ولذلك حرصت القوى الرأسمالية والاستعمارية على تخلف التعليم محدوديته وغموض أهدافه العامة وعدم ربطه بسياسة البلاد. فظل التعليم كما كان فى الماضى يزود الحكومة بالموظفين والاداريين ولم يستطع أن يخلق قادة أو مفكرين موهوبيين إلا نادراً.

(٣) طبقية التعليم:

كان التعليم فى مصر فى تلك الفترة محصوراً فى طبقة البرجوازية المصرية فقط فأولادهم كانوا هم وحدهم القادرين على تحمل نفقات التعليم والسير فيه إلى نهاية السلم التعليمى، لأنهم كانوا يملكون الضياع والمصانع والبشر أيضاً، يملكون الثروة والسلطة. أما بقية الشعب المصرى فظل تعليمه فى الكتاتيب والمدارس الإلزامية الأولية التى تقود بدورها إلى طريق مسدود. ولم يكن هذا محض صدفة، بل كانت سياسة مرسومة بدقة وإحكام، وكان هناك وعى من الاستعمار بذلك حتى تظل البلاد فى حالة ضعف تمكنه من استمرار وجودة فيها حتى التعليم الفنى بأنواعه المختلفة لم يواكب حركة تطور الصناعة فى ذلك الوقت، هذا على الرغم من محاولات رجال التربية والتعليم فى ذلك من تحسين أحوال التعليم لصالح الفقراء من ضم المرحلتين الابتدائية والإلزامية الأولية فى مرحلة واحدة. (جهود طه حسين - إسماعيل القبانى - حافظ عفيفى.....وغيرهم).

(٤) غياب النزعة القومية في التعليم:

وهى من أهم مقومات الروح الاستقلالية، فلم يكن لتاريخ مصر القديم والوسيط والحديث المكان الأول فى تاريخ العالم، ولم تبرز المناهج الدراسية صورة تمثل مجد المصريين ومجد أبطال العرب والإسلام (يلوح لى أن الطالب المصرى يعلم من تاريخ البلاد الغربية أكثر مما يعلم عن تاريخ بلاده القومى والوطنى)[١١].

(٥) قصور أهداف التعليم:

حيث لم تكن هناك أهداف واضحة للتعليم المصرى تخدم القضية الوطنية وتبث فى روح الشباب روح الاستقلال والزهو بالبلاد، وهذا ما دفع الهلالى الى تقريره الشهير عن إصلاح التعليم فى مصر. فكان معظم التعليم فى المرحلة الإلزامية الأولية لا يفيد الطالب فى شيىء ولم يكن التعليم الزراعى مرتبط بالانتاج الزراعى والميكنة الزراعية والأساليب العلمية الحديثة فى الزراعة وكذا الحال فى التعليم الصناعى، هذا إلى جانب عدم استقرار الأوضاع السياسية، حيث كان تعاقب الوزراء دائم ومستمر، ولم تترك الفرصة كاملة لأحد الوزراء لكى يحاول أن يحقق أحد مشاريع التعليم، هذا إلى جانب اضطراب الحياة الحزبية الذى جعل الوزارة تتمسك ببرنامجها حتى ولو كان ضد التعليم، ويرجع ذلك إلى سبب آخر وهو بعد رجال التربية والتعليم عن الحياة السياسية وغياب الديمقراطية الحقيقة التى تكفل لرجال التربية والتعليم المشاركة بالرأى والقول فى إصلاح أحوال التعليم ورسم السياسات. إن الهدف الذى لم يتغير خلال النصف قرن هو أن التعليم أداة لتخريج موظفى الدولة وفقط.

(٦) الازدواجية في التعليم:

كانت الازدواجية فى التعليم فى المرحلة الاولى بين المدرسة الابتدائية من جهة وبين المدرسة الاولية والإلزامية من جهة أخرى، بحيث كانت الأولى طريقا مفتوحا للتعليم حتى أعلى مرحلة وسبيلا للتميز الاجتماعى. أما الثانية فكانت طريقا موصدا لا تسمح بالترقى التعليمى أو الاجتماعى.

(٧) ضعف التعليم الفني:

كان التعليم الفنى ضعيفًا بالقياس إلى التعليم النظرى، حيث كان عدد مدارس وأقسام التعليم الثانوى النظرى فى عام ١٩٥٢/٥١ يبلغ حوالى ٢٦٨ فى حين كان عدد المدارس الفنية وأقسامها لا يزيد على ٥٤. يضاف إلى هذا اختلاف نوعية التلميذ فى التعليم النظرى عنه فى التعليم الفنى بسبب قواعد القبول التى تخص التعليم النظرى بأحسن العناصر وأفضلها.

(٨) طغيان السياسة علي التعليم:

كانت المدارس والمعاهد والكليات مجالاً خصباً للأحزاب السياسية وصراعتها التى أنتقلت إلى مجال العلم والتعليم وعرضت المدارس للغلق معظم أيام السنة الدراسية بالإضافة إلى شغل الطلاب عن الدراسة، ويرجع ذلك إلى ازدياد النفوذ الأجنبى فى البلاد ونمو وتصاعد الحركة الوطنية التى نمت بشكل واضح فى صفوف الطلاب، وكانت مشاركة الطلاب فى السياسة عملاً هاماً فى تاريخ الوطنية المصرية، حيث لعبت الحركة الطلابية على مر التاريخ الحديث دوراً مرموقاً فى تأجج الروح الوطنية والتصدى للسياسة الاستعمارية البغيضة.

(٩) الثنائية بين التعليم الوطني والتعليم الأجنبي:

بعد حصول مصر على أستقلالها السياسى المشروط ١٩٢٣ كان أهم أعمال الدولة أن تحوط الاستقلال الخارجى، بأن تنشىء الشباب المصرى على حب الوطن وحب الاستقلال والتضحية. ولقد نادى البعض بضرورة مراقبة المدارس الأجنبية مراقبة دقيقة تكفل محافظتها على مقدار من التعليم يلائم حقوق الوطنية المصرية وواجباتها. ولقد كانت الأصوات تنادى بضرورة أن تدريس الجغرافيا والتاريخ واللغة العربية والدين الإسلامى للمسلمين فى المدارس الأجنبية ولكن كانت تلك المدارس قائمة على قدم وساق ولم تنجح كل الجهود لإضفاء روح الوطنية على هذا النوع من التعليم فظلت الثنائية بينه وبين التعليم الوطنى قائمة.

ثالثاً - النظام التعليمي:

(١) المرحلة الأولي[١٢]:

بحصول مصر على استقلالها الشكلى عام ١٩٢٣، كان هناك نوعان من مدارس المرحلة الأولى: المدرسة الأولية والمدارس الابتدائية.أما المدارس الابتدائية فقد صدر بشأنها القانون رقم ٤٠ لسنه ١٩٢٣ وذلك بإعادة امتحان إتمام الدراسة الابتدائية الذى كان قد ألغى من قبل. واشترط الحصول على هذه الشهادة للقبول فى المدارس الثانوية أو الفنية المتوسطة. ولقد زيدت سن الدراسة فى هذه المدارس إلى خمس سنوات، ثم عدلت مرة أخرى إلى أربع سنوات عام ١٩٢٧.

ولقد طرأت على نظام المدارس الابتدائية تغيرات تناولت مناهجها ونظمها كان الغرض منها محاولة ازالة الثنائية التى كانت موجودة بينها وبين المدارس الأولية والإلزامية.

أما التعليم الأولى فقد اهتمت به الوزارة نتيجة لصدور دستور عام ١٩٢٣ حيث نصت المادة[١٩] من الدستور على أن: التعليم الاولى إلزامى للمصريين من بنين وبنات وهو مجانى فى المكاتب العامة[١٣]. فبدأت الوزارة فى نشر هذا النوع من التعليم ووضعت عام ١٩٢٤ مشروعاً بدأت فى تنفيذه فى الحال بإنشاء ١٢٧ مدرسة أولية، وجعلت التعليم فيها بالمجان، وعرفت بمدارس "المشروع" نسبة إلى مشروع عام ١٩٢٤ اذ أن الوزارة عدلت عن ذلك فى عام ١٩٢٥ لأنها كانت تعد مشروعاً آخر هو مشروع التعليم الإلزامى الذى يقضى بتعميم التعليم لجميع أبناء الامة فيما يسمى بالمدارس الإلزامية على أن تكون مدة الدراسة بها ست سنوات من سن ٧-١٣ على نظام نصف اليوم أى تعليم مجموعة من التلاميذ من الصباح إلى الظهر، ومجموعة أخرى من الظهر إلى المساء وقصد بهذا مضاعفة عدد التلاميذ فى هذه المدارس دون زيادة فى عدد المدرسين أو الابنية مع المساعدة على القضاء على الأمية. كما قصد من هذا النظام إعطاء فرصة لآباء التلاميذ للاستفادة بهم فى أعمال الزراعة والصناعة فى الريف فى النصف الثانى من اليوم.

وقدرت ميزانية هذا المشروع بما لا يتجاوز ٣ مليون جنيه، ووافقت الحكومة ووزعت نفقاته وأنشأت المدارس اللازمة على ٢٣ سنة (١٩٢٦/٢٥ -١٩٤٨/٤٧). وبدأت وزارة المعارف فى تنفيذ المشروع بالتعاون مع مجالس المديريات.

ولقد اهتمت الدولة بالتعليم وبالإنفاق عليه بشكل ملحوظ حيث ارتفعت ميزانية التعليم من إجمالى ميزانية الدولة عام ١٩٢٦/١٩٢٥ من ٥,٨٦٪ إلى ٨,٥٠٪ عام ١٩٣٢ إلى ٩,٨٤٪ إلى عام ١٩٤٢ إلى ١٢,٤٪ عام ١٩٥٢[١٥]. وبذلك يتضح مدى اهتمام الدولة بالتعليم والمساهمة فى تطويره وتوفيره للطبقات الشعبية والجدول التالى يوضح تطور عدد المدارس والتلاميذ فى المرحلة الأولية.

جدول (٨)

يوضح تطور عدد المدارس والتلاميذ فى المدارس الاولية والابتدائية (١٩٢٣ - ١٩٥٢)[١٦]

البيان / السنة	المدارس الأولية		المدارس الابتدائية	
	عدد المدارس	عدد التلاميذ	عدد المدارس	عدد التلاميذ
١٩٢٣	٣٧٢٩	٣١١٢٤٠	٢٥٣	٥٠٥٢٥
١٩٣٧	٤٥١١	١٠٠٣٧٣٧	٥١٩	٨٣٠١٤
١٩٤١	٤٦٣٦	١١١٥٥٧٥	٥٧٠	٩٣١٠١
١٩٤٨	٥١٣٩	٩٠٤٧١٢	٨١٦	٢١٩٧٤٢
١٩٥٢	٥٨٢٥	١٠٤٧٠٢١	٩٧٢	٣٤٣٧٠٥

(٢) المرحلة الثانوية :

كانت أول مدرسة أنشئت للتعليم الثانوى هى مدرسة الخديوية عام ١٨٣٦ والتى عرفت بالمدرسة التجهيزية. وكان عدد المدارس الثانوية ١٩١٤ ستة وصارت

تسعًا للبنين وواحدة للبنات عام ١٩٢١. وزيدت تدريجيا حتى بلغت ٢٠٩ مدرسة عام ١٩٥٢/٥١. وينقسم التعليم الثانوى فى هذه الفترة إلى:

أ) التعليم الثانوى النظرى:

شهدت مرحلة التعليم الثانوى النظرى منذ عام ١٩٢١ عدة تعديلات من حيث سنوات الدراسة ونظامها ومناهجها. فقد جعلت مدة الدراسة فى التعليم الثانوى النظرى ٥ سنوات يحصل الطالب فى نهاية الثلاث سنوات الأولى منها على شهادة الكفاءة، وقسمت السنتان الاخيرتان إلى أدبى وقسم علمى، وكان الطالب له حق الاختيار فى الالتحاق فى إحداهما، ويحصل فى نهايتها على شهادة التعليم الثانوى الذى يعطيه الحق فى اكمال تعليمه بالجامعة أو المدارس العلى(١٧). أما التعديلات الثانية التى مر بها التعليم الثانوى النظرى فقد جاءت فى تقرير أحمد نجيب الهلالى عام ١٩٣٥ والذى بين فيه أن عيوب التعليم الثانوى تنحصر فيما يلى:

(١) ازدياد عدد المواد الدراسية.
(٢) عدم التناسب بين ما يدرس للثقافة العامة وما يجب تدريسه تمهيداً للتخصيص.
(٣) نظام الامتحانات.
(٤) ازدحام المدارس.
(٥) النظام المتبع فى تعليم اللغات.
(٦) سوء نظام التفتيش.
(٧) إهمال الناحية التهذيبية فى التعليم.
(٨) إهمال شأن المعلمين.

وقد اقترح تقرير الهلالى تقسيم المرحلة الثانوية إلى قسمين:

القسم الأول: هو مرحلة عامة لمدة ٤ سنوات يعد الطلبة بعدها للتخصص.

القسم الثانى: هو مرحلة التوجيهية ومدتها عام واحد.

وقد مر التعليم الثانوى بعد ذلك بتغيرات مختلفة تتناول مناهج الدراسة ومن أهمها توحيد الدراسة وجعلها ٥ سنوات لكل من البنين والبنات (كانت مدة الدراسة للبنات قد زيدت من قبل ٦ سنوات و٥ للثقافة العامة وسنة للتوجيهية).

وفى عام ١٩٥٠ صدر قانون مجانية التعليم الثانوى فزاد معه الإقبال على التعليم الثانوى النظرى دون التعليم الفنى. وأدى ذلك بالوزارة إلى إصدار القانون رقم ١٤ لسنه ١٩٥٢ وفيه وحدت المناهج ونظم الامتحانات والنجاح والقبول فى السنتين الأولى والثانية من المرحلة الثانوية وسميت بالمرحلة الإعدادية وأعطى الحق للطلاب للانتقال خلال هذه المرحلة الإعدادية من المدارس الفنية إلى الثانوية أو بالعكس طبقا لميولهم وقدراتهم كما قيد القانون مجانية التعليم الثانوى رعاية لميزانية الدولة فنصت المادة (٥٠) منه على أنه لا يجوز للطالب الذى يعيد الدراسة بالمرحلة الثانوية أن يتمتع بالمجانية بحيث لا يبقى بها من يعيد للمرة الثالثة أو من جاوز سنه ٢١ عاماً وقد أعاد هذا القانون فى نفس الوقت تقسيم السنة التوجيهية إلى أدبى وعلمى مرة ثانية.

ب) التعليم الثانوى الفنى:

عرفت المدارس الفنية فى مصر منذ إنشاء التعليم الحديث أو الأوروبى وقد كانت بمصروفات منخفضة فى بادىء الأمر ثم أصبحت بعد ذلك بالمجان مما يشجع على وجود ثنائية فى هذه المرحلة وعدم تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص بين أبناء الشعب، واختلفت المناهج فى المدارس الفنية اختلافاً واضحاً عنها فى المدارس الثانوية النظرية. فالأولى مدتها من ٣-٥ سنوات وكانت مواد الدراسة تؤدى إلى تخصص مهنى والهدف هو إعداد الفنى فقط.

وكانت هذه المدارس إلى عهد قريب خطوة نهائية فى سلم التعليم ولم تؤدى إلى الانتقال إلى مرحلة التعليم العالى إلا تحت شروط قاسية لم تتوفر إلا للقليل جدا من الطلاب. وقد خطت الوزارة عدة خطوات نحو علاج هذه المشكلة فألغت المصروفات عام ١٩٥٠ فى المدارس الثانوية النظرية التى كانت تؤدى إلى التعليم الجامعى وأخذت بعد ذلك فى محاولة التقريب بين مناهج التعليم الثانوى والفنى



بقدر الامكان فوحد القانون رقم ١٤٢ لعام ١٩٥٠ بين مواد الدراسة فى السنتين الاولى والثانية بتلك المدارس مع إضافة بعض مواد التخصص الفنية فى هاتين السنتين اذا اتضح استعداد الطالب لنوع من الدارسة أمكن التحويل إليها. ولذلك سميت هذه الفترة بالمرحلة الإعدادية.

جـ) مرحلة التعليم العالى:

ظلت الجامعة المصرية الأهلية مستقلة عن الحكومة منذ عام ١٩٠٨ حتى صدور مرسوم بقانون فى مارس عام ١٩٢٥ بإنشاء جامعة القاهرة كجامعة حكومية وفتحت أبوابها بأربع كليات فقط هى الأداب والحقوق والعلوم والطب التى اشتملت على فروع للصيدلة. وفى عام ١٩٣٥ ضمت إليها بعض المدارس العليا التى كانت قائمة فى ذلك الوقت وهى كلية الهندسة والزراعة العليا والتجارة العليا ومدرسة الطب البيطرى وبهذا اكتمل تكوين أول جامعة مصرية حديثة فى القاهرة غير اسمها فى عام ١٩٤٠ إلى جامعة فؤاد الأول والتى أصبح أسمها الآن جامعة القاهرة(١٩).

وفى عام ١٩٣٨ أنشأت جامعة القاهرة فروعا لكليتى الآدب والحقوق فى مدينة الإسكندرية كنواة لجامعة الإسكندرية التى أنشئت بصفة رسمية عام ١٩٤٢ والتى تكونت من كليات الحقوق والآدب والعلوم والتجارة والطب والهندسة والزراعة ثم صدر القانون رقم ٩٣ لعام ١٩٥٠ الخاص بإنشاء جامعة عين شمس فى مدينة القاهرة على أن يضم كلية الطب بالعباسية وكليات الآدب والعلوم والهندسة والزراعة والحقوق ومعهد التربية العالى للمعلمين. وقد وجد إلى جانب هذه الجامعات الثلاث بعض المعاهد العليا كان الكثير فيها يفتتح أو يغلق تبعا لحاجة البلاد.

رابعا - التعليم والحركة الوطنية:

تكونت الحركة الوطنية فى هذه الفترة من تاريخ مصر الحديث من جهود الأحزاب السياسية الوطنية (كالوفد – مصر الفتاة...الخ) وجهود القوى الوطنية كأفراد (إسماعيل القبانى، طه حسين، نجيب الهلالى...الخ) أو كجماعات

سياسية تعبر عن مصالح الطبقات الاجتماعية التى تنتمى إليها، وكذلك جهود الوزارات الوطنية التى تولت الحكم فى خلال تلك الفترة، والتى عمل رجالها الوطنيون على تطوير التعليم وتحديثه. هذا إلى جانب الجهود الاهلية والتى تمثلت فى الجميعات الخيرية الإسلامية والمسيحية والهيئات الاجتماعية الاخرى ويمكن أن نستعرض نتائج كل تلك الجهود فيما يلى[٢٠]:

(١) مدارس المشروع (١٩٢٤):

فى نفس العام الذى صدر فيه دستور عام ١٩٢٣ وضعت الوزارة مشروعا لتعميم التعليم الأولى وبدأت فى تنفيذه فوراً فأنشأت ١٢٧ مدرسة أولية فى المديريات والمحافظات تسير على نظام المدارس الاولية وخطتها وجعلت التعليم فيها بالمجان. وقد عرفت هذه المدارس باسم (مدارس المشروع) نسبة إلى مشروع التعليم الاولى عام ١٩٢٣ ومع أن الوزارة بدأت تنفيذ هذا المشروع بحماس كبير إلا أنها سرعان ما عدلت عنه فلم تتوسع فى إنشاء مدارس أخرى لانها كانت تعد مشروعاً آخرًا لتعميم التعليم فى المرحلة الأولى وهو الذى قام على فكرة الإلزام كما ورد فى دستور عام ١٩٢٣.

(٢) مشروع التعليم الالزامي(١٩٢٥):

وفى عام ١٩٢٥ استعرضت الوزارة جميع المشروعات التى قامت لتعيمم التعليم الأولى وانتهت إلى إصدار مشروع التعليم الالزامى. وكان هذا المشروع يرمى إلى تعميم التعليم بإنشاء مدارس إلزامية أو مكاتب عامة مدة الدراسة بها ٦ سنوات من ٧ – ١٣ سنه وتسير الدراسة بها على أساس نصف اليوم أو نظام الفترتين، بمعنى أن تتعلم مجموعة من الأطفال فى الصباح ومجموعة بعد الظهر وذلك حتى يتمكن التلاميذ من مساعدة ذويهم فى الزراعة والصناعة حتى لا يؤدى التعليم إلى هجرة الصبية لحرفهم التى يرغبون فى إعداد أنفسهم لها. ولكى يتم تعليم أكبر عدد ممكن من التلاميذ بنفس التكاليف.

ولقد وضعت خطة لإنشاء عدد معين من المدارس فى كل عام وبدىء فى تنفيذ المشروع فعلاً عام ١٩٢٥، وقدرت نفقاته مبدئياً بما لا يتجاوز ٣ مليون جنيه

موزعة على ٢٣ سنه (١٩٢٥ -١٩٤٨/٤٧) وسارت خطة تنفيذ المشروع مشاركة بين الوزارة ومجالس المديريات وفق الأسس الآتية[٢١].

أ) تقوم مجالس المديريات بإنشاء وتأثيث وإدارة المدارس الواقعة فى نطاقها على أن تقوم الوزارة بإنشاء مدارس المحافظات.

ب) تتولى الوزارة التفتيش على هذه المدارس من الناحية الفنية والصحية وتدفع نفقات إعداد المعلمين ومرتباتهم ونفقات التفتيش ومرتبات العمال وثمن الكتب والأدوات.

جـ) تتولى إدارة المكاتب والمدارس الإلزامية فى كل مديرية لجنة فنية تسمى لجنة (التعليم الإلزامى) يرأسها مدير الإقليم ويتكون أعضاؤها من مدير التعليم وناظر المدارس الثانوية وأحد مفتشى الوزارة أو من يختاره المجلس من بين أعضائه.

وقد وضعت للمدارس الإلزامية خطة دراسة تتضمن الموادالاتية:

القرآن الكريم - اللغة العربية - الخط - الأخلاق - التربية الوطنية - التاريخ- الجغرافيا - مبادىء العلوم والصحة - الحساب - الأشغال اليدوية - الرسم - التربية اليدوية - وبمقارنة هذه الخطة بما كان يدرس فى المكاتب الأهلية أو الكتاتيب يتضح مدى طموح الخطة الجديدة وازدحامها بالمواد الدراسية ولقد توسعت الوزارة فى إنشاء مدارس للمعلمين والمعلمات الأولية وزيادة عدد فصولها، ولقد بدأت الوزارة بخطوات سريعة فى تنفيذ المشروع، سرعان ما أخذت فى الإبطاء، حيث أنها إنقصت مدة الدراسة الى خمس سنوات بدلا من ست سنوات وذلك عام ١٩٣٠، كما تناولت خطة الدراسة ومناهجها بالتعديل عدة مرات، وهكذا أضاف مشروع التعليم الإلزامى نوعا ثالثا إلى مدارس المرحلة الاولى فأصبحت هناك ثلاثة أنوا ع هى:

- المدرسة الابتدائية (على النظام الأوروبى وتدرس فيها اللغة الأجنبية).
- المدرسة الأولية (التى أنشئت عام ١٩١٦ بدون لغة أجنبية).
- المدرسة الإلزامية (التى أنشئت عام ١٩٢٥ وفقا لمشروع التعليم الإلزامى).

وذلك بالإضافة إلى التعليم فى الأزهر وفى المدارس الأجنبية.

(٣) مشروع اصلاح التعليم الالزامي (١٩٤١):

أظهرت التجربة أن مشروع التعليم الإلزامى لم يأت بالثمرة المرجوة منه. وتزايد شعور المسئولين فى الوزارة بأن التعليم الإلزامى قاصر عن تحقيق الأهداف التى قصدت منه: فقد عجزت مجالس المديريات عن تحمل الأعباء المالية التى كان يتطلبها تنفيذ المشروع وكثرت الشكوى من سوء حال المدارس وعدم استفادة الطلاب من نظام نصف اليوم، يضاف إلى هذا أن نظام الازدواج فى نوع المدارس والإدارة التعليمية قد تزايد خطرة بزيادة عدد المدارس الابتدائية الإلزامية. ولم يعد من المعقول أن يظل النظام التعليمى قائما على أسس ضعيفة.

ولقد أنتهى الامر بالوزارة إلى دراسة الوسائل والسبل للخروج من هذه الأزمة. فقدمت مشروعاً لإصلاح التعليم الإلزامى قدم للمجلس الاعلى للتعليم فى ديسمبر عام ١٩٤١. وقد تضمن هذا المشروع الأسس الأتية:

- ليس الهدف من التعليم الإلزامى مجرد محو الأمية. بل يجب أن يشمل تثقيف أبناء الشعب تثقيفاً عاماً يؤدى بهم إلى حياة قومية مناسبة.
- يجب أن يكون الهدف الذى نرمى إلى بلوغه فى فترة معقولة توحيد مناهج التعليم الأولى والابتدائى، لتكون هذه المرحلة أساسا مشتركا لجميع التلاميذ، يمهد لمواصلة التعليم فى المرحلة التالية لكل من يتوافر لديه الاستعداد.
- تكون مدة التعليم الإلزامى ٦ سنوات من ٦-١٢ بعد فترة إنتقال مناسبة.
- اتباع نظام اليوم الكامل فى جميع المدارس الإلزامية لأن التجربة أثبتت أن كثيراً من عيوب هذا التعليم ترجع إلى نظام نصف اليوم.
- وجوب التنسيق بين مناهج السنوات الاربع الاولى فى المدرسة الإلزامية وبين مناهج السنتين الأولى والثانية فى المدارس الابتدائية فيما عدا اللغة الاجنبية ويراعى إعداد الطفل للحياة العملية فى السنتين الخامسة والسادسة.
- العناية برفع المستوى الصحى للتلاميذ إلى جانب العناية بالنواحى العقلية.
- العناية برفع مستوى اعداد معلم التعليم الإلزامى.
- تتحمل وزارة المعارف مسئولية إدارة التعليم الإلزامى والتفتيش عليه فى جميع أنحاء القطر، وذلك لأن تجربة التفتيش المشترك أثبتت فشلها.

ولقد أخذت الوزارة فى تحويل المدارس الإلزامية التى كانت تابعة لها إلى نظام اليوم الكامل، وأشارت إلى مجالس المديريات بتحويل مدارسها أيضاً. وجعلت مدة الدراسة بها ٦ سنوات وصدر فى عام ١٩٤٢ قانون يفرض على الدولة توفير تغذية صحية للطلاب بدء من عام ١٩٤٣/٤٢، كما آمنت الوزارة بفكرة المدرسة الريفية التى بدأت كتجربة فى قرية المنايل عام ١٩٤١ وأخذت الوزارة تنشىء المدارس الريفية للربط بين المدرسة والبيئة.

(٤) توحيد المرحلة الأولى[٢٢]:

فى عام ١٩٣٨ خطت الوزارة أول خطوة نحو تقريب شقة الخلاف بين التعليم الاولى الابتدائى فألغت تدريس اللغة الأجنبية من منهج المدرسة الأولية والابتدائية وجعلت تدريسها يبدأ من السنة الثانية ثم أتبعت ذلك بإلغاء اللغة الأجنبية من الثانية الابتدائية عام ١٩٥٤، فأتاح ذلك الفرصة أمام تلميذ المدرسة الأولية أن يلتحق بالتعليم الابتدائى حتى سن العاشرة.

وفى عام ١٩٤٤ قررت الحكومة الغاء المصروفات المدرسية فى التعليم الابتدائى وكان لهذا القرار أهميته القصوى فقد أزال الاسوار التى كانت تفصل بين المدرستين الابتدائية والاولية. واصبحت المدرسة الابتدائية مفتوحة لابناء الشعب.

وفى عام ١٩٤٨/٤٧ أنشئت المدارس الاولية النموذجية ووضعت لها مناهج ترتفع بتلاميذها إلى مستوى زملائهم فى التعليم الابتدائى فيما عدا اللغة الأجنبية وعدل قانون التعليم بحيث منح تلاميذ المدارس الأولية النموذجية حق التقدم لامتحان الشهادة الابتدائية مع السماح لهم بامتحان إضافى فى اللغة الأجنبية، وبذلك أصبح الحصول على الشهادة الابتدائية والالتحاق بالتعليم الثانوى أو الفنى المتوسط غير مقصور على تلاميذ المدارس الابتدائية بل يشترك معهم فيه تلاميذ المدارس الأولية النموذجية.

وفى عام ١٩٤٩ أعفى جميع التلاميذ من نفقات الكتب المدرسية والتغذية وشعر الناس حينذاك أن أمام الأطفال فرصا متكافئة – ولو من الوجهة النظرية

على الاقل - لكى يتابعوا التعليم الذى يروق لهم بغض النظر عن أوضاعهم الاجتماعية والطبقية.

وفى عام ١٩٥١ صدر القانون رقم ١٤٣ فأزال الفوارق بين المدرستين الابتدائية الأولية وبمقتضاه سميت جميع مدارس المرحلة الأولى باسم (المدارس الابتدائية).

(٥) تطوير الازهر:

بعد صدور القانون رقم ١٠ لعام ١٩١١ الذى قسم التعليم بالأزهر إلى ابتدائى وثانوى وعال مع إدخال المواد العلمية على مناهج الدارسة توالت القوانين التى تهدف إلى تطوير الأزهر لمسايرته للتقدم العلمى الحادث ومنها:

القانون رقم ٢٢ لعام ١٩٢٣:

والذى جعل مدة المدارس أربع سنوات فى كل مراحلها الثلاث. بدلا من خمس سنوات كما كان الحال فى قانون عام ١٩١١. كما أدخل هذا القانون بعض التغييرات فى مناهج الدراسة خصوصاً فى القسم الخاص بالعلوم الرياضية.

القانون رقم ٩٤ لعام ١٩٣٠

ويعتبر من أهم القوانين التى صدرت لتطوير الأزهر وإحداث تعديلات جوهرية فى نظام التعليم الأزهرى، حيث هدف القانون إلى:

(١) تنظيم مراحل التعليم إلى أربع مراحل: ابتدائى (٤ سنوات) وثانوى (٥ سنوات) وعال (٤ سنوات) وقسم التخصص الذى تقررت مدة الدراسة به طبقاً للقانون رقم ٣٧ لعام ١٩٣٣.

(٢) اشتمل التعليم العالى فى ثلاث كليات هى كلية الشريعة وكلية أصول الدين وكلية اللغة العربية.

(٣) وقسم التعليم الثانوى كذلك إلى مرحلتين: مرحلة أولى تشمل الثلاث سنوات الأولى ومرحلة ثانية تشمل السنتين الرابعة والخامسة.



القانون رقم ٣٧ لعام ١٩٣٣ :

وقسم التخصص إلى تخصص فى المواد المهنية وتشمل القضاء الشرعى والوعظ (٣ سنوات) والتدريس (سنتين) وإلى تخصص فى المادة بفروعها العديدة ومدته ٦ سنوات وكان كل قسم منها يتبع أحد الكليات الثلاث.

القانون رقم ٢٦ لعام ١٩٣٦:

ولقد صدر هذا القانون فى عهد الشيخ المراغى، وأدخل على الأزهر بعض التعديلات التى كان الهدف الاساسى منها هو التقريب بين التعاليم الدينية التى تعطى فى الأزهر والتعاليم الأخرى التى كانت تدرس خارجه ومن أهم ما حققه هذا القانون تحديد سن القبول فى المرحلة الابتدائية بما لا يقل عن ١٢ سنه مع أمتحان للقبول فى المطالعة والكتابة والخط مع حفظ القرآن الكريم كاملا. وأدخل القانون كذلك تدريس اللغة الأجنبية فى مرحلة التعليم العالى. وقسمت شهادات التعليم العالى إلى شهادة "العالمية" فى نهاية الدراسة بالكليات، وشهادة "العالمية مع الإجازة" بعد سنتين من التخصص وشهادة "العالمية بدرجة الأستاذية" فى نهاية مرحلة التخصص التى كانت تتراوح بين ٥ - ٧ سنوات.

(٦) تعليم العامة وتعليم الخاصة:

شهدت تلك الفترة إثارة قضية تعتبر أخطر القضايا التعليمية وأهمها فى تاريخ التعليم الحديث فى مصر. لقد كانت كل الجهود تهدف إلى توفير حد أدنى من التعليم للعامة من الشعب المصرى (الفقراء والمعدومين) فى حين تميز الأغنياء بكل الإمكانيات التى تسهل لهم الحصول على أرقى أنوا ع التعليم المعروض فى السوق أمامهم. ولم يقف أمامهم مانع يحول دون حصولهم على هذا التعليم أو ذاك داخل الوطن أوخارجه، كما أننا يجب أن نشير منذ البداية إلى أن المجتمع المصرى فى تلك الفترة، كان مجتمعا طبقياً نضجت فيه الطبقات الاجتماعية تماماً وتشكلت لها أحزابها السياسية ووسائلها للتعبير عن مصالحها والدفا ع عنها. وكان التناقض حاداً بين الاغنياء والفقراء بين من يملكون كل شىء، ومن ليس لديهم شىء. ووسط هذا الجو الاجتماعى ظهرت قضية تعليم العامة

(الشعب) وتعليم الخاصة (الصفوة) وسميت حينذاك بقضية الكم والكيف ولقد تبنى قضية الكم (تعليم العامة) طه حسين ونجيب الهلالى وتبنى قضية الكيف (تعليم الخاصة) المزعومة إسماعيل القبانى. وسوف نعرض لكلا الرأيين ثم نعلق بوجهة نظرنا فى هذه القضية الهامة والتى مازالت تحكم سياسة التعليم فى مصر الآن.

إراد إسماعيل القبانى بوجهة نظرة أن يجعل التعليم فى المرحلة الأولى إلزاميا لجميع الاطفال. ثم يبدأ بعد ذلك باختيار الصالحين للاستمرار فى التعليم النظرى الذى يؤدى إلى التعليم العالى. وتتم عملية الاختيار هذه باستعمال مجموعة من الاختبارات النفسية على مرحلتين مرحلة أولى استطلاعية عند سن ١٢ سنة، ومرحلة ثانية تأكيدية عند سن ١٤ سنة، يوجه بعدها الطلاب إلى التعليم النظرى أو الفنى حسب قدراتهم واستعدادهم وميولهم. وهذا معناه انهاء دراسة من ذهبوا إلى المدرسة الثانوية الفنية عند هذه المرحلة. ويرى الأستاذ القبانى أن فتح أبواب المدرسة على مصراعيها معناه فصول ومدارس مزدحمة. وانخفاض مستوى التعليم من حيث الكيف وبناء على هذا تقسم الدراسة فى مدارس التعليم العام إلى[٢٣]:

- مدارس ابتدائية للأطفال من سن ٦ - ١٠ سنوات، وتكون بالمجان لجميع الأطفال.
- مدارس متوسطة من سن ١٠-١٤ سنة ويكون التعليم فيها بالمجان بصفة عامة.
- مدارس ثانوية نظرية من ١٤-١٨ سنه وتكون مجاناً للمتفوقين وبمصروفات لغيرهم.

ولقد عبر إسماعيل القبانى عن وجهة نظره هذه فى مجموعة من التقارير والمقالات التى كتبها فيما بين عام ١٩٢٤ - ١٩٤٧ وضعت فى كتابة "دراسات فى مسائل التعليم" ولقد كانت لآراءه نتائج فى الواقع التعليمى حيث تم توجيه المرحلة الأولى من سن ٦-١٢ سنه لجميع التلاميذ وجعل السنة الأولى والثانية من المرحلة الثانوية موحدة بالنسبة للمدارس الفنية والنظرية حتى يمكن للتلميذ الانتقال من مدرسة إلى أخرى حسب استعداداته وميوله وقدراته.

أما آراء طه حسين ونجيب الهلالي والتي ارتبطت بالكم أو تعليم العامة فيرى طه حسين فتح أبواب التعليم الفني أو تعليم المرحلة الأولى لجميع أبناء الشعب وفتح أبواب التعليم الثانوى أمام جميع الطلاب ممن يرغبون فيه دون داع للقيام بتطبيق بعض الاختبارات لاختبار التلاميذ. ويؤكد طه حسين ذلك في مؤلفه العظيم "مستقبل الثقافة في مصر" حيث يقول: وأول ما يجب أن نلاحظه ويجب أن يفهمه المشرفون على الأمر في مصر، أن التعليم ليس ترفا، وإنما هو حاجة من حاجات الحياة، وضرورة من ضرورتها، ويؤكد أيضاً أن: "كل هذا ينتهى بنا إلى أن الديمقراطية الصحيحة إذا فرضت المساواة بين أبناء الشعب في الحقوق والواجبات فهى لا تقبل أن يفرق بينهم في حرية التعليم، وأن يقصر لونٌ من ألوان هذا التعليم على جماعة من أبناء الشعب يخرج منها القادة والسادة والمديرون(٢٤).

إن طه حسين يرى أن تتم عملية الاختيار بطريقة طبيعية عن طريق ملاحظة التلاميذ، فالطفل الذى يثبت فشله ولا يمكنه الاستمرار في المدرسة الثانوية الأكاديمية عليه أن ينقل إلى إحدى المدارس الثانوية الفنية أو المهنية.

وإذا كان الخلاف بين كلا الرأيين يكمن في المعيار الذى يتم على أساسه الاختيار للتعليم الثانوى. إلا أن ذلك يضمر فلسفة اجتماعية وسياسية خلف هذا المحك أو المعيار. فيجب أن نشير إلى أن الفلسفة البرجماتية الأمريكية التى ظهرت مع مطلع القرن بقيادة "جون ديوى" وأخذت تواجه الفلسفة الاشتراكية في روسيا واختلاف كل من النظامين التربوين. أخذت البرجماتية تتظاهر بدفاعها عن الديمقراطية والمدرسة والمجتمع. والطبيعة الإنسانية، ولقد كان مقدم هذه الفلسفة إلى مصر عن طريق الأستاذ القبانى الذى أنبهر بها وأخذ يدافع عنها ويطبقها في مدارسنا وإننا منذ البداية نعلن اختلافنا جملة وتفصيلا مع الأستاذ القبانى ونتفق مع طه حسين وذلك للاعتبارات التالية:

- إن عملية الاختيار تتم وفق اختبارات نفسية صممت في الغرب وفق فلسفته وبيئته الاجتماعية، وهى ليست صالحة بالضرورة للتطبيق في مجال مختلف كلية عن مجتمعها الأصلى، بل هو مجتمع خاضع لسيادتها ونفوذها.

- إن القدرات العقلية إذا اتفق على إنها وراثية، فما ذنب الفقراء فى ذلك، وإذا اتفق على أنها تفاعل بين البيئة والوراثة، فليس للفقراء ذنب فى أنهم ولدوا وعاشوا وتربوا فى بيئته لاتنمى قدراتهم العقلية بالقدر المطلوب لأنهم يعانون جملة من الحرمانات الكثيرة التى ليس لهم دخل فيها. بل المجتمع والدولة هى المسئولة عن ذلك حيث إنها تدير دفة الأمور وتعيش على كد الفقراء وعرقهم.
- إن الميول والقدرات والاستعدادات ليست ثابتة بل هى متغيرة بتغيير البيئة والمناخ الاقتصادى والاجتماعى والسياسى والثقافى والنفسى.
- إن الاعتماد على تلك الاختبارات يعنى فى التحليل الأخير ان الأغنياء قادرون على تنمية هذه القدرات والاستعدادات عن طريق الدروس الخصوصية من حيث إنهم يملكون السلطة والنفوذ وكافة الإمكانيات لذلك، من أدوات ومعينات تنمى تلك القدرات.
- عند نشأة التعليم الحديث فى مصر فى عهد محمد على كان الأهالى يعرضون عنه، مع تطور المجتمع والتواجد الأجنبى والاستعمارى الذى أذكى أهمية التعليم النظرى عن غيره من أجل الحصول على الوظيفة المحترمة والمكانة الاجتماعية المرموقة. هو الذى أذكى التزاحم على التعليم النظرى دون غيره من أنوا ع التعليم، فكيف نحرم الفقراء بحجة اجراء اختبارات، وهناك سياسة للاحتلال هى التى ولدت هذا التنافس على التعليم فتقسم أبناء الامة إلى طبقات.
- إن ظاهرة الدروس الخصوصية التى تعادل "مدرسة موازية" للتعليم المصرى المعاصر، سوف تكون فى صالح القادرين على دفع ثمنها، دون الفقراء وبذلك فإن محك الاختبار ليس محكا موضوعيا لانتقاء الطلاب إلى أنوا ع التعليم.
- إن الاختبارات النفسية - الذكاء وغيرها - فى محل مراجعة الآن فى الغرب، ولقد أثبتت كثير من الدراسات النفسية أن هذه الاختبارات منحازة من قبل الذين صمموها ووضعوها، كما أن هذا الاختبارات تعبر عن أيديولوجيات فلسفية معينة. ولا يجوز نقلها برمتها والقياس والاختيار عن طريقها،

فموضوع الذكاء مثلا هناك العديد من الدراسات التى أثبتت أن يتشكل فى الإنسان وفق المحيط الاجتماعى والبيئى والطبقى الذى يعيش فيه.... ولم تعد نظريات وراثة الذكاء لها أهمية بعد أن أثبتت العديد من الدراسات عكس ذلك.. وإن كانت هذه الاختبارات سواء منها اللفظية أو المصورة تعبر عن الحقيقة وهى تعادل الاختبارات المدرسية ..وكذلك موجهة إليها نفس الاتهامات التى توجه إلى أساليب التقويم فى مدارسنا.

ولكننا نقول إننا نتفق مع طه حسين، لأن الدولة والمجتمع مسئول كل منهم على الترويج لنوع التعليم دون غيره، فلو تساوى جميع الخريجيين كل وفق عمله الذى يؤديه من أجر يستحقه وليس تسعيرة الشهادة الحاصل عليها ولو ساد المجتمع نمط من القيم يؤكد ويدعم قيم العمل والجهد والعمل اليدوى، لما كان هناك صراع وتنافس حول التعليم النظرى والفنى. إن: التعليم اليوم حق من حقوق الإنسان يجب ألا تقف أمامه عوائق مالية أو اجتماعية أو حتى نفسية. توفره الدولة للجميع، وفق احتياجات المجتمع وتطوره، إن ما نادى به القبانى كان سائداً من قبل فى سياسة الاحتلال. توفير التعليم الأولى وقصر التعليم الثانوى على القلة (الصفوة) إن نمط القيم السائد هو الذى يحدد مسار سياسة التعليم وتوجيهاته بين نظرى وفنى لأن اللبس بين كل من التعليمين ما زال موجودا، العمل النظرى للصفوة والعمل اليدوى للرعاع هكذا قال أفلاطون...





مراجع الفصل الخامس

(١) محمود متولى: **الأصول التاريخية للرأسمالية المصرية وتطورها** (القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٧٤) ص ٢١٦.

(٢) الأمم المتحدة: التطورات الاقتصادية فى الشرق الاوسط بين عام ١٩٤٥ – ١٩٥٤، ص ٢٧.

(3) Issawi Charles, Egypt At Mid Century (Londo Oxford uni., 1954). p.90.

(٤) كتاب المجلس الدائم للإنتاج القومى، (القاهرة، مجلس الوزراء ، ١٩٥٥) ص٩.

(٥) على الجريتلى: **التاريخ الاقتصادى للثورة – ١٩٥٢ – ١٩٦٦**، (القاهرة، دار المعارف ١٩٧٤)، ص ص ٢٥ – ٢٧.

(٦) سعد مرسى أحمد وسعيد إسماعيل على: مرجع سابق، ص ٤١١.

(٧) فوزى جرجس: **دراسات فى تاريخ مصر السياسى** (القاهرة، دار النديم، ١٩٥٨) ص ١٩١.

(٨) جمهورية مصر: **القضية المصرية، ١٨٨٢– ١٩٥٤** (القاهرة، المطبعة الأميرية ١٩٥٥) ص ٥٣٩.

(٩) أحمد عزت عبد الكريم: التاريخ القومى، ص٢٢.

(١٠) احمد نجيب الهلالى: **تقرير عن اصلاح التعليم فى مصر** (القاهرة، وزارة المعارف العمومية، مطبعة بولاق، ١٩٤٣) ص ص ٤-٦.

(١١) محمد على علوية: مبادىء فى السياسة المصرية، ص ١٧٠ نقلا عن سعد مرسى أحمد، مرجع سابق ص ٤٠٨.

(١٢) منير عطا الله سليمان وآخرون: مرجع سابق، ص ص ١٤٤ – ١٥٠.

(١٣) الوقائع المصرية: دستور عام ١٩٢٣، عدد ٢ إبريل ١٩٢٣، المادة (١٩).

(١٤) سيد ابراهيم الجيار: تاريخ التعليم الحديث فى مصر وابعاده الثقافية، مرجع سابق، ص ١٦٦.

(١٥) جامعة الدول العربية: مؤتمر التعليم الإلزامى المجانى للدول العربية، مرجع سابق ص ص ١٨ - ٦٢.

(١٦) المرجع السابق: ص ص ٤٥-٥٣.

(17) Amir Boktor, **Egypt Educational Yearbook, Internatioal Institute Of The Teachers College Columbia uni.** (N.Y.1937), pp.135 - 140.

(١٨) أحمد نجيب الهلالى: التعليم الثانوى عيوبه ووسائل اصلاحه، مرجع سابق ص ص ٦-٧.

(١٩) منير عطا الله سليمان: مرجع سابق، ص ١١٥.

(٢٠) سيد إبراهيم الجيار: مرجع سابق، ص ص ١٦٦- ١٧٠.

(٢١) جامعة الدول العربية: مرجع سابق، ص ٢٧.\

(٢٢) سيد إبراهيم الجيار: مرجع سابق، ص ١٧٢.

(٢٣) إسماعيل القبانى: **دراسات فى مسائل التعليم**، (القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٥١) ص ص ١٨٢ - ٢٢٠.

(٢٤) طه حسين: **مستقبل الثقافة فى مصر**، (القاهرة، طبعة المعارف، ١٩٣٨) ص ص ١٣٦ - ١٢٧





الفصل السادس

الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للمجتمع المصري في الفترة من عام ١٩٥٢ - ١٩٧٠

أولاً : البعد الاقتصادى.

ثانيــاً : البعد الاجتماعى.

ثالثــاً : ثالثاً: البعد السياسى.





الفصل السادس

الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للمجتمع المصري

لقد مر المجتمع المصرى بتحولات جذرية وكبيرة على الصعيد الاقتصادى والاجتماعى والسياسى بعد ثورة يوليو ١٩٥٢. وترتب على هذه التحولات الجديدة تغير فى فلسفة التعليم وسياسته وأهدافه وكذلك محتواه، بحيث أصبح التعليم المصرى بعد عام ١٩٥٢ يواكب إلى حد ما التحولات والتغيرات الجديدة التى شهدها المجتمع المصرى فى تلك الفترة.

أولاً - البعد الاقتصادى:

يمكننا تقسيم تطور الاقتصاد المصرى بعد عام ١٩٥٢، إلى ثلاث مراحل رئيسية لكل منها سماتها الخاصة وظروفها التاريخية التى فرضت نفسها على الدولة بعد عام ١٩٥٢. وهى مرحلة المشروعات الحرة (١٩٥٢ - ١٩٥٦) مرحلة الرأسمالية الموجهة (١٩٥٧ - ١٩٦١)، مرحلة رأسمالية الدولة أو التحول الاشتراكى (١٩٦٢ - ١٩٧٠)

مرحلة المشروعات الحرة (١٩٥٢ - ١٩٥٦) :

وهى المرحلة التى ظل الرأسماليون المصريون والأجانب يمارسون أعمالهم بحرية تامة، دون تدخل من الدولة، نظرا لعدم مقدرة الدولة على مواجهتهم بسبب استئثارهم بمعظم الاقتصاد المصرى ومشاركتهم الفعالة فى السياسة المصرية داخليا وخارجيا. فحينما تسلم الضباط الأحرار زمام الحكم، لم يكن لديهم باستثناء حماستهم البالغة لتحديد الملكية الزراعية أيه أيديولوجية اقتصادية أو نظرية كاملة للتغير الثورى غير المبادىء الستة الشهيرة، ولا شك أنها كانت مبادىء عامة لا تحوى أية تفصيلات لكيفية تنفيذها أو وضعها فى إطار التطبيق،

وخلت من أية آراء محددة حول موضوع التنظيم الاقتصادى والإدارة الاقتصادية للدولة والمجتمع[1].

وكانت كل التصريحات التى صدرت عن رجال الثورة بخصوص العلاقة بين الدولة والرأسمالية المصرية تهدف الى إزالة أية شكوك من المحتمل أن تكون قد راودت رجال الأعمال عن حقيقة نوايا الوضع الجديد خاصة وأن الحكومة كانت تدرك مدى القلق والخوف الذى ساور رجال الأعمال، والاضطراب الذى عاشه رأس المال الخاص بسبب الظروف السياسية التى عاشتها مصر فى السنوات الأربع السابقة على الثورة. فمثلا بعد صدور قانون الإصلاح الزراعى الأول وما صحبه من ترقب ومن خوف وإحجام عن الاستثمار خرج أحد الضباط مؤكد "إنه لا يوجد التزام بمدارس اقتصادية معينة، نحن لسنا من الاشتراكيين ولا نعتقد أن اقتصادنا يزدهر الا عن طريق المشروعات الحرة[2]" وصرح وزير مسئول فى ذلك الوقت بقوله "سوف تشجع الدولة المشروعات الحرة وتدعمها بكل وسيلة ممكنة[3].

وإذا استثنينا قانون الإصلاح الزراعى الأول لأمكننا القول بأن الوضع ظل اقتصاديا اشبه بما كان عليه قبل عام ١٩٥٢. وليس أدل على ذلك من أن ٦١٪ من اتفاقات الدولة فى الفترة من ٥٢ - ١٩٥٦ كان على مشروعات الرى واستصلاح الأراضى الحكومية وحوالى ٣٩٪ على والكهرباء[4]. وارتفعت الاستثمارات الحكومية من ٢٨ مليون فى السنه ١٩٥٢/٥٠ إلى حوالى ٦٦ مليون جنيه عام ١٩٥٦[5]. وكان هدف الدولة الرئيسى من زيادة إنفاقها هو خلق بنيان اقتصادى أكثر فعالية تستطيع المشروعات الخاصة فى إطاره أن تنمو بصورة أكثر سرعة وحركة ولذلك لم يكن هناك أى تعارض بين مصالح الدولة ومصالح الرأسمالية المصرية حينذاك.

مرحلة الرأسمالية الموجهة (١٩٥٧ - ١٩٦١) :

لقد خلا الميدان كاملاً امام الرأسمالية المصرية من كل منافسة أجنبية أثر حركة التمصير للمؤسسات الاقتصادية الأجنبية عقب عدوان عام ١٩٥٦. ورغم أن الظروف كانت متاحة أمامها لتتحرك بحرية إلا أن الدولة بدأت تزيد من

تدخلها فى الشئون الاقتصادية بعد أن تخلصت من كل القوى السياسية المعارضة لها، وبعد أن حلت الأحزاب السياسية، وأخذت تكسب تأييدا عالمياً وبصفة خاصة مع بلدان الكتلة الشرقية.

وبدأت الدولة تعمل على تجميع رأس المال للقيام بالمشروعات الصناعية المستقلة التى عجزت الرأسمالية المصرية عن القيام بها. وكان من أبرز الأمثلة على ذلك هو انشاء المؤسسة الاقتصادية عام ١٩٥٧، إلتى أنيط بها القيام بالمشروعات الاقتصادية الوطنية التى رفضت الرأسمالية القيام بها، حيث أنها احجمت عن المساهمة فى حركة التصنيع التى كانت بصددها البلاد فى هذه المرحلة. وتدخلت الدولة لكى توجه الاقتصاد وجهة وطنية مستقلة.

مرحلة رأسمالية الدولة – التحول الاشتراكي (١٩٦٢ – ١٩٧٠):

لا شك ان تدخل الدولة فى عملية الإنتاج يعطيها دفعة أسرع من المعدلات العادية للنمو الاقتصادى. حيث يكون تدخل الدولة اكثر عقلانية فى إدارة الانتاج وتوجيهه ، ولقد لجأت إلى ذلك الدول الرأسمالية الكبرى مثل ألمانيا واليابان كى تلحق بالدول التى سبقتها فى مجال التقدم (انجلترا وفرنسا).

ولا خلاف فى أن رأسمالية الدولة فى مصر تختلف عن الرأسمالية الاقتصادية فى الدول الغربية (أمريكا) فهى كانت مخرج لرأسمالية متخلفة غير قادرة على تجاوز قصورها الذاتى وتحقيق أى تقدم ملموس فى التخلص من هيمنة الرأسمالية العالمية. ولقد طرأ تحول هائل على النظام الاقتصادى المصرى بعد عام ١٩٦٢ تمثل فى:[٦].

(١) حركة التمصير التى شهدها الاقتصاد المصرى فى تلك الفترة.

(٢) الاتجاه نحو التنمية الشاملة التى اقتضت توفير قدر كبير ومتزايد من الاستثمار العام لتحويل الخطط الاقتصادية ٦٠/١٩٦٥، ٦٥/١٩٧٠.

(٣) حركة التأميمات للشركات الكبرى الصناعية والتجارية.

ولا شك أن قوانين يوليو قد أمكنها إعادة توزيع الدخل القومى – نسبياً – بطريقة ثورية لصالح طبقات الشعب المصرى عن طريق الضريبة التصاعدية على

الإيراد العام. وتحديد حد أدنى وأعلى للمرتبات، وتحديد ساعات العمل بسبع ساعات، ومجانية التعليم فى جميع مراحله، والتوسع فيه أيضا والتغيير الذى لحق بمناهجه، وتحديد العلاقة بين المالك والمستأجر، زيادة حجم التوظف والعمالة، تعيين الخريجين....الخ.

ثانيا - البعد الاجتماعى:

لقد شهدت الخريطة الاجتماعية للمجتمع المصرى فى الفترة من عام ١٩٥٢ - ١٩٧٠ تحولات كبيرة وتغيرات فى الفئات الاجتماعية المختلفة، بظهور فئات وطبقات وكمون فئات أخرى، ويمكن أن نعرض فيما يلى لملامح التركيب الاجتماعى للمجتمع المصرى فى تلك الفترة.

التركيب الاجتماعي في الريف:

(١) كبار الملاك الزراعيين: وتضم هذه الطبقة من يحوزون من عشرين إلى خمسين فدانا. علاوة على كبار الموظفين ويعتمد كبار الملاك الزراعيين على العمل المأجور لزراعة أرضهم. ويلجأون إلى أساليب الزراعة الرأسمالية المتقدمة على نطاق واسع، وذلك بزراعة بعض المحاصيل غير التقليدية ذات الربحية (كالفواكه والزهور والخضروات)[٧]. ولقد كشفت "لجنة تصفية الإقطاع" التى تشكلت عام ١٩٦٦ عن حقيقة اقتصادية واجتماعية هامة وهى أن كبار الملاك وأغنياء الفلاحين قد تحولوا إلى أنشطة رأسمالية متخصصة تأخذ طابع التكامل مثل: إقامة المزارع المتخصصة لتربية الماشية ومنتجات الألبان وغيرها[٨].

(٢) متوسطو الملاك الزراعيين: وتضم هذه الطبقة من يحوزون أكثر من خمسة أفدنة حتى عشرين فدانا. ونتيجة لما تمتلكه هذه الطبقة من حيازات أكبر من المتوفرة لصغار الفلاحين فهى تتمتع بوضع معيشى أفضل. وهم يلجأون لزراعة أرضهم بواسطة "الأجراء المستديمين" والفلاحون فى هذه المجموعة ينتجون أساسا من اجل السوق ويقومون بزراعة محاصيل غير تقليدية وأكثر ربحية[٩]. وهذه الطبقة هى التى ارتكز عليها النظام السياسى عقب "قيام الثورة" وهى التى أفادت من التغييرات السياسية والاقتصادية التى تمت فى عهد الثورة.

(٣) صغار الملاك الزراعيين: وتضم حائزى أكثر من فدانين حتى خمسة أفدنة وتتمتع هذه الطبقة من الفلاحين بحيازات زراعية أكبر نسبيا وتشكل حوالى ٢٪ من مجموع عدد الحائزين للارض.

ويسود مفهوم العائلة فى هذه الطبقة كوحدة للإنتاج، حيث تتم الاعتماد على العائلة للقيام بأعمال الزراعة دونما احتياج للاجراء الا فى موسم الحصاد[١٠]. وفى معظم الاحوال تكفى الزراعة لتلبية معظم احتياجات الاسرة. ولذا فأن هذه الطبقة من الفلاحين تتمتع بقدر أكبر من الاكتفاء الذاتى بما يجعلها تحت ضغط أقل للإستدانه من الغير أو الاعتماد على السوق.

ولقد أفادت من الثورة برفع مستواها الاقتصادى والاجتماعى والثقافى عن طريق التعاونيات والوحدات الصحية والمدرسية المختلفة وكذلك من مجانية التعليم فى جميع مراحله المختلفة ولقد واصل أبناؤها مراحل التعليم إلى منتهاه.

(٤) فقراء الفلاحين: وتضم حائزوا فدانين فأقل. وتندرج الاغلبية الساحقة من الفلاحين بالتحديد تحت هذه الطبقة من فقراء الفلاحين التى تحتوى على ٥٠٪ من الأسر الجائزة على أرض. (سواء كانت مالكة أو مستأجرة) وهى تضم الفلاح المعدم الذى يستأجر قطعة أرض صغيرة بحثا عن قدر من الدخل يسد رمقه وليتفادى العمل لدى الغير بصفة أساسية كعامل أجير[١١]. ولا يختلف وضع هؤلاء الفلاحين الفقراء كثيراً عن المعدمين حيث إن ناتج الزراعة لا يكفى لسد احتياجاتهم الغذائية ولإعالة أسرهم لذلك فهم كثيروا الاستدانة من الغير وهى تمثل المصدر الرئيسى لبؤسهم.

التركيب الاجتماعي في المدينة:

(١) **البرجوازية الكبيرة:** وهى الطبقة التى ارتكز عليها النظام الاجتماعى قبل عام ١٩٥٢. وكانت تسيطر على مصدرى الثروة والسلطة فيه. وبقيام الثورة فقدت أحدهما ألا وهى السلطة. وتضم كبار الملاك العقارين وأصحاب الشركات والمديرين (ومن فى حكمهم) وممثلوا هذه الطبقة كونوا أكثر الصفات المميزة للرأسمالية المصرية كطبقة متعاونة مع الرأسمالية الأجنبية

وارتبطت بالرأسمالية العالمية، وخضعت لها فى ظروف السيطرة السياسية والعسكرية فى فترة الاحتلال البريطانى لمصر. وكان لهذه الطبقة تأثيرها الاقتصادى والسياسى والأيديولوجى على المجتمع المصرى لفترة قريبة، وعلى الرغم من التغيرات التى طرأت على المجتمع إلا أنها مازالت تتمتع ببعض الميادين الاقتصادية التى مازالت مفتوحة أمامها كالتجارة الداخلية والخدمات والنشاط الزراعى بأكمله[١٢].

(٢) البرجوازية المتوسطة: وتضم أصحاب الورش الحرفية والمتاجر ومتوسطى الموظفين وكبارهم ، وغالبا ما تسمى هذه الطبقة بالبرجوازية الوطنية - الرأسمالية الوطنية - ولقد تعارضت مصالحها الاقتصادية مع الاحتكار الأجنبى وقامت على أساس العلاقات الرأسمالية غير الاحتكارية فى مجال السوق. ففى ظروف السيطرة الإمبريالية كانت مبعدة عن استغلال الثروة القومية للبلاد وكانت هذه الطبقة بحكم تركيبها الاجتماعى ممثلة لمصالح فئات كبيرة من السكان[١٣]. وفى الخمسينات والستينات لعبت دوراً قيادياً على المستوى السياسى والاقتصادى وكسبت فى صفها شرائح كثيرة من المجتمع المصرى بعد قوانين يوليو الاشتراكية.

(٣) **البرجوازية البيروقراطية:** هى الطبقة الاجتماعية الناتجة عن ترابط ظاهرتين: أولهما: ظاهرة سيطرة الدولة على وسائل الإنتاج، وثانيهما: عزل الجماهير الشعبية عن العمل السياسى المستقل، وطرح أى شكل من أشكال التنظيم الخاص بها. حينئذ تتشكل طبقة اجتماعية مرتبطة بالدور الاقتصادى المتزايد للدولة، وتحقق امتيازات مادية وثقافية تمكنها من ان تحتكر الدور القيادى فى عملية التنظيم الاجتماعى للمجتمع وهذه الطبقة لا يرتبط وجودها بملكيتها لوسائل الإنتاج، بقدر ما يرتبط بتحكمها فى وسائل الإنتاج العامة فى المجتمع كله[١٤].

ولقد كان قيام ثورة يوليو ١٩٥٢ المناسبة التاريخية النادرة التى تمكنت هذه الطبقة خلالها من أن تظهر للوجود. فقبل الثورة لم يكن لهذه الطبقة من وجود بحكم ان قادة الجهاز الادارى للدولة كانوا أنفسهم من اصحاب

وسائل الانتاج وكانوا مرتبطين عضويا بهم، كما أن دور الدولة فى النشاط الاقتصادى كان محدوداً فى دور ضئيل من الخدمات العامة ولم يكن لها أى دور فعال فى التنمية الإنتاجية ولقد تدعمت هذه الطبقة سياسياً واقتصادياً واجتماعياً من خلال معركة مارس ١٩٥٤ ومعركة العدوان الثلاثى ١٩٥٦، وكذلك بعد صدور قوانين يوليو الاشتراكية[١٥].

(٤) البرجوازية الصغيرة: وتضم أصحاب الورش الحرفية (أقل من خمسة عمال) وصغار الموظفين ومتوسطيهم ولقد عانت معظمها من اضطهاد النظام السياسى، واقتربت بمستوى معيشتها من مستوى الطبقة العاملة. وكان احساسها بوضعها الاجتماعى بالنسبة للطبقات الإقطاعية والكبيرة واضحا نتيجة لوجودها فى المدن مما ساعد على تطور وعيها الثورى وازدياد نشاطها من سيطرة النظام القائم وخلال عملية النضال الثورى خرجت من هذه الطبقة الكوارد الشابة الرائدة فى الجيش وفى الأجهزة الحكومية ولقد كانت أكبر الطبقات حجماً أكثرها فقراً[١٦]. ولقد احتلت موقفا وسطا بين الطبقة العاملة والمتوسطة وذلك بحكم طبيعتها الثنائية وتطلعاتها المستمرة للطبقة الوسطى. ولقد أفادت من إنجازات الثورة التعليمة ولاسيما تكافؤ الفرص ومجانية التعليم، كما أفادت من عملية الحراك الاجتماعى بعد قوانين يوليو الاشتراكية.

(٥) **الطبقة العاملة:** وتضم عمال الحكومة الصناعيين والقطاع العام والعمال الحرفيين والباعة الجائلين (ومن فى حكمهم) وتمتاز بعدم ملكيتها لوسائل الانتاج وتمثل هذه الطبقة بعد حركة التصنيع الأغلبية فى المجتمع المصرى، وتمتاز بارتفاع نسبة الأمية فيها وتدنى المستويات المعيشية لأفرادها، وكذلك ارتفاع نسب معدلات الإصابة بالمرض بين أفرادها نظراً لعدم إدراكهم للوعى الصحى أو لعدم وصول هذا الوعى إليهم. كما تمتاز بتمركزها فى المدن الصناعية الهامة مثل حلوان والمحلة الكبرى والقاهرة والإسكندرية. ولقد أفادت من قوانين يوليو فحصلت على حق تكوين اتحادات عمالية ونقابية لها تراعى مصالحها وتدافع عنها، كما أنها أفادت كثيراً من إنجازات الثورة فى مجال التعليم، حيث دخل ابناؤها المدارس والجامعات والمعاهد العالية، وذلك لم يكن متاحا لها من قبل.

ثالثاً - البعد السياسى :

لم يكن للضباط الأحرار فى الفترة من ١٩٥٢ إلى ١٩٥٤ أية أيديولوجية واضحة سوى الشعار المثلث "الاتحاد والنظام والعمل" ولقد كتب احسان عبد القدوس فى مارس ١٩٥٤ يقول: "إن مبادىء الثورة كلها تنحصر فى كلمة واحدة مجردة هى (الإصلاح) إذ كان لقادة الثورة مثاليات أو أيديولوجيات فهى كلها تنحصر فى مثالية واحدة: الجيش للشعب وليس هناك مثاليات هناك أيديولوجية أخرى."[١٧] ويظهر بوضوح فقدان أى فلسفة، أو حتى إرادة فى تبنى أيديولوجية معينة. ولم يتردد الرئيس جمال عبد الناصر فى الاعتراف بأنه "منذ بدء الثورة لم يكن هناك أى خطة، ولكن كانت هناك ستة مبادىء اساسية منها القضاء على الاستعمار والقضاء على الإقطاع والاستغلال ورأس المال المستغل وتحقيق العدالة الاجتماعية، إقامة جيش وطنى، إقامة حياة ديمقراطية ولقد وضعنا هذه المبادىء الستة أمامنا دائماً ورحنا يوما بعد يوم وشهر بعد شهر، على ضوء التجربة الوطنية، نتخذ من القرارات ما يفتح الطريق لتنفيذ هذه المبادىء[١٨].

ثم توالت بعد ذلك الجهود لتحديد أيديولوجية معينة للثورة بدأت بصدور "فلسفة الثورة" فى إبريل عام ١٩٥٤ وتأسيس المؤتمر الإسلامى، لتسلم مقدرات القضية الإسلامية، والاشتراك فى مؤتمر باندونج، وإعلان الحياد الإيجابى (١٩٥٥) ثم تبنى نظرية القومية العربية (١٩٥٦ - ١٩٥٨) والتخطيط الاقتصادى والاشتراكية الديمقراطية التعاونية (١٩٥٦ - ١٩٦٠) وهذه الأيديولوجية التى بدأت عام ١٩٥٦ ولم تخلق من العدم، وإنما هى حصيلة اتجاهات الفكر المصرى الأساسية لم تطبعها الضرورة الاقتصادية والجغرافية فقط، بل طبعها كذلك الصراع العالمى بين الاشتراكية والرأسمالية فى فترة أفول الاستعمار.

المرحلة الأولي (١٩٥٢ – ١٩٥٦) :

لقد شهدت هذه الفترة أهم وأخطر حدثين سياسيين هما:

أ) **هيئة التحرير:** لقد جرى تأسيس تنظيم سياسى واحد باسم "هيئة التحرير" فى ٢٣ يناير عام ١٩٥٣. وأصبح جمال عبد الناصر أمينا عاما له. وفى ١٦ يونيو عام ١٩٥٣ دخل حكومة محمد نجيب أربعة أعضاء مجلس قيادة الثورة وأصبح جمال عبد الناصر نائباً لرئيس الوزراء ووزيراً للداخلية.

وفى ١٨ يونيو ألغيت الملكية رسمياً وأعلنت "جمهورية مصر" وأصبح تنظيم "هيئة التحرير" أعلى سلطة سياسية فى البلاد. ولقد أشتمل برنامجه السياسى على ما يلى[١٩]:

(١) جلاء القوات الأجنبية (البريطانية) عن وادى النيل دون قيد أو شرط.

(٢) تمكين السودان من تقرير مصيره.

(٣) تحقيق الأهداف والمصالح الأساسية للشعب، بحيث يؤمن على حقوقه وحرياته وفقاً لدستور يسجل إرادته.

(٤) إقامه مجتمع على أساس من الإيمان بالله والوطن والثقة بالنفس للتخلص من أسباب التخلف والضعف.

(٥) توجيه النظام الاقتصادى إلى ما فيه تحقيق العدالة الاجتماعية، وحسن توزيع الثروة ووسائل الأنتاج، واستغلال استثمار رؤوس الأموال فيها.

(٦) كفالة الحقوق والحريات السياسية من الناحيتين السياسية والاجتماعية، فالمواطنون سواء أمام القانون ومن حقهم التمتع بحرية الفكر والرأى والعقيدة وممارسة الشعائر الدينية.

(٧) دعم الصلات مع الشعوب العربية، لتحقيق التعاون الفعال بينهما.

(٨) تعزيز ميثاق جامعة الدول العربية.

ب) **أزمة مارس ١٩٥٤:** وفى فبراير ومارس عام ١٩٥٤ تمت المواجهة الحاسمة بين رجال الثورة أنفسهم من المنتمين إلى القيادات الفكرية

المختلفة وحزب مصطفى كمال صدقى الديمقراطى بالإضافة إلى عناصر مختلفة من الجيش، كانت تقوم بحملة متواصلة لإعادة الحريات الديمقراطية والعودة إلى الدستور، وإنهاء الديكتاتورية العسكرية، وسميت هذه المواجهة بأزمة مارس ١٩٥٤.

المرحلة الثانية (١٩٥٦ - ١٩٦١):

فى هذه المرحلة تم إبراز أربع خطوات رئيسية حددت معالمها هى: دستور ٢٥ يونيو ١٩٥٦، وتأسيس الاتحاد القومى فى ٢٨ مايو ١٩٥٧، بدلا من هيئة التحرير التى أثبتت فشلها فى مواجهة القضايا المجتمعه، انتخاب مجلس الأمة فى يوليو ١٩٥٧. وأخيراً وحدة مصر وسوريا فى فبراير عام ١٩٥٨. ونستطيع القول أن جمال عبد الناصر قد أفاد من تجربة "باندونج" حيث تعرف خلالها على ما وصلت إليه البلدان الناشئة الحديثة الاستقلال، وأدرك الأهمية السياسية لتعبئة الشعوب من أجل الدفاع والبناء، وبالتالى فى تبنى شكل معين من الديمقراطية القومية، كما اكتشف عند ولادة التضامن الأسيوى - الافريقى سندا، يزداد أهمية للمهمات التى كان ينوى إنجازها فى مصر.

المرحلة الثالثة (١٩٦١ - ١٩٧٠):

لقد بدأت هذه المرحلة بالتأميمات فى القطاع الاقتصادى، وكذلك بإعلان ميثاق العمل الوطنى ولقد أوضح الميثاق أن "الاشتراكية هى الطريق إلى الحرية الاجتماعية" وأن "الاشتراكية العلمية هى الأسلوب الملائم لإيجاد الطريقة الصحيحة المؤدية إلى التقدم"[٢٠] ولقد أقر الميثاق بالرغم من المعارضة التى أثارها الإخوان المسلمون" وأنشىء تنظيم جديد - بدلا من الاتحاد القومى الذى لم يستطع أن يتلائم مع مهمات المرحلة الجديدة - "الاتحاد الاشتراكى العربى" باعتباره الجهاز المركزى للنشاط السياسى وكان من المفروض أن يمثل كل القوى الشعبية، على أن يكون للعمال والفلاحين ٥٠٪ من مقاعد كل لجان الاتحاد الاشتراكى العربى، وكذلك فى مجلس الأمة المقبل[٢١]. ولقد أقصى الاتحاد الاشتراكى أولئك الذين ينتمون إلى الإخوان المسلمين وأقصى بعض اليساريين بصفتهم الفردية.

وأخيراً نستطيع القول إن الثورة حققت نجاحات كبيرة فى مجال السياسة الخارجية، ولكنها لم توفق فى تحقيق تلك النجاحات داخليا بنفس الدرجة. حيث إن تجربة الاتحاد الاشتراكى لم تؤت ثمارها المرجوه منها، رغم إعادة التشكيل عدة مرات، ومرجع ذلك إلى عيوب، فى الشكل أى فى التنظيم السياسى وليس إلى قصور فى الجوهر وهو فكرة التحالف. ويمكن أن نوجز العيوب فى أمور ثلاثة: الأول هو أسلوب تحقيق التجمع الكبير الذى يجب أن يكون معبراً عن حقيقة تنظيم سياسى يمثل هذا التحالف الواسع، والثانى: الخلط بين أسلوب الحزب الواحد، واسلوب التحالف، والثالث: هو علاقة التنظيم السياسى بالسلطة(٢٢).

مراجع الفصل السادس

(١) محمود متولى: **الأصول التاريخية للرأسمالية المصرية وتطورها**. مرجع سابق. ص ٢٥٧.

(٢) الأهرام: **عدد ٢٦ يناير، عام ١٩٥٤** (من تصريح للسيد صلاح سالم وزير الارشاد القومى).

(٣) الاهرام: **عدد ١٥ ديسمبر، ١٩٥٤** (من تصريح للدكتور عبد المنعم القيسونى، وزير الخزانة).

(4) U.N., **Economic Development In The Middle East**, (New-York, 1956). p.13.

(٥) نشرة لجنة التخطيط القومى، رقم ١٤٩. ص ص ١٩ - ٢٠.

(٦) روبرت مابرو: **الاقتصاد المصرى ١٩٥٢ . ١٩٧٢**، ترجمة: صليب بطرس (القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٦). ص ص١٩٧ - ١٩٨.

(٧) فتحى عبد الفتاح : **القرية المصرية بين الإصلاح والثورة ١٩٥٢ - ١٩٧٠** (القاهرة، دار الثقافة الجديدة. ١٩٧٥). ص ص ٢٠٤ - ٢١٠.

(٨) مجلة الطليعة: **العدد الثالث**، مارس ١٩٧٥. ص ٩٧.

(٩) عبد الباسط عبد المعطى: **الصراع الطبقى فى القرية المصرية**، (القاهرة، دار الثقافة الجديدة، ١٩٧٧). ص ص ٨٣ - ٩٠.

(١٠) محمود عبد الفضيل: **التحولات الاقتصادية والاجتماعية فى الريف المصرى ١٩٥٢ - ١٩٧٠**، (القاهرة، الهيئة العامة المصرية للكتاب، ١٩٧٨) ص ٥٥.



(11) H.H.A:/rout., **The Egyptian Peasant**, (Boston, Beacon Press, 1983), pp. 58 - 59.

(١٢) جمال مجدى حسنين: **ثورة ٢٣ يوليو ولعبة التوازن الطبقى**، (القاهرة ، دار الثقافة الجديدة، ١٩٧٨). ص ١٤٥.

(١٣) راشد البراوى: **حقيقة الانقلاب الاخير فى مصر**، (القاهرة ، الأنجلو المصرية، ١٩٥٥). ٢١٢.

(١٤) جمال مجدى حسنين: **البناء الطبقى فى مصر**، (القاهرة، دار الثقافة للنشر، ١٩٨١). ص ص ٥٩ - ٦٠.

(١٥) أنور عبد الملك: **المجتمع المصرى والجيش** (بيروت، دار الطليعة و ١٩٧٢). ص ص ١١٠ - ١١٥.

(١٦) أحمد حمروش: **قصة ثورة ٢٣ يوليو - مصر والعسكريون**، (بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٦). جـ١ .ص١١٨.

(١٧) روز اليوسف، عدد ٢٦ اغسطس، عام ١٩٦١.

(١٩) أنور عبد الملك: **المجتمع المصرى والجيش**، مرجع سابق، ص ص١١٤-١٢٠.

(٢٠) الجمهورية العربية المتحدة: **الميثاق**، مايو ١٩٦٢، ص ٥١.

(٢١) المرجع السابق، ص ١١٤.

(٢٢) الهيئة العامة للاستعلامات: **تاريخ الحركة السياسية فى مصر** (القاهرة، د.ت)، ص ٣٥.




الفصل السابع

التعليم في مصر الثورة

(١) السياسة التعليمية

أولاً : السياسة التعليمية فى الفترة من (١٩٥٢ - ١٩٥٦).

ثانيــاً : السياسة التعليمية فى الفترة من (١٩٥٧ - ١٩٦١).

ثالثــاً : السياسة التعليمية فى الفترة من (١٩٦٢ - ١٩٧٠).




الفصل السابع

التعليم في مصر الثورة

(أ) السياسة التعليمية

اتجاهات السياسة التعليمية في مصر:

إن مفهوم السياسة التعليمية فى أى مجتمع من المجتمعات يعنى فى جملته تحديد الشكل العام للمراحل التعليمية التى ينتظم فيها المتعلم، وأهداف كل مرحلة من هذه المراحل، ومجموعة القوانين والخطط والبرامج والاتجاهات العامة التى تسير على ضوئها. وهذا وتأخذ السياسة التعليمية فى اعتبارها تحديد المستويات العلمية والمهارات والخبرات التى يجب أن تتوافر فى كل من ينهى تعليمه بإحدى هذه المراحل، إلى جانب ما تحتاجه من إمكانيات مادية وبشرية حتى تفى بكل ما تتطلبه خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية[١].

وبذلك فنحن نعنى بالسياسة التعليمية، المبادىء التى يقوم عليها التعليم وتحديد إطاره العام وفلسفته ونظمه. وهناك مستويان لدراسة سياسة التعليم، المستوى الأول: يعنى بسياسة التعليم كما يعلنها المسئولون عن التعليم فى البيانات والوثائق الرسمية ويحددون فيها اتجاهات الدولة فى التعليم. أما المستوى الثانى: ففيه نعرض لسياسة التعليم كما هى فى الواقع بمعنى آخركما نستخلصها من الوثائق الرسمية والاجراءات التى تتخذ، وأحيانا يتطابق كلا المستويان، وأحياناً أخرى نجد إختلافاً بينهما[٢]. وسوف نعالج السياسة التعليمية فى هذا الفصل على المستوى الأول.

ومنذ عام ١٩٥٢، سارت السياسة التعليمية فى مصر فى ثلاث مراحل زمنية، كان لكل منها أسبابه الموضوعية والذاتية، وارتبطت هذه المراحل الثلاث بتطور أبعاد المجتمع المصرى الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وسوف نعرض للسياسة التعليمية فى كل مرحلة على حدة لإلقاء الضوء على العوامل التى دفعت الدولة إلى انتهاج هذه السياسة.

أولاً - السياسة التعليمية فى الفترة من عام ١٩٥٢ - ١٩٥٦:

تتضح معالم السياسة التعليمية لهذه الفترة فى البيان الذى أصدره وزير التربية والتعليم فى عام ١٩٥٥ بعنوان "منهاج الثورة فى التربية والتعليم".

وأهم ما جاء فى هذا البيان:

(١) إذا كانت أهداف الثورة هى القضاء على الاستعمار السياسى والاقتصادى والقضاء على الظلم الاجتماعى، والاستغلال السياسى والاقتصادى، وإذا كان من أهدافها بناء وطن حر تشيع فيه روح المحبة والمساواة والإخاء. وإذا كان من أهدافها أيضاً تجهيز درع قوى من القوات المسلحة تحمى بها حريتها واستقلالها، فمشروعات التربية والتعليم يجب أن تسير فى نفس الطريق. بل هى تمهد الطريق وتدفع الأجيال دفعا فيه، لتحقيق هذه الأهداف، وإن كانت الثورة تستهدف تحرير الوطن من أدران الماضى ومفاسده. فالتربية والتعليم هما الوسيلة لتحرير العقول من الجهل وضيق الأفق، وتحرير النفوس من الحسد والضغينة وسوء الطوية، وتحريرها أيضاً من الضعف والخوف والذل والخنوع.

(٢) إن التخطيط الشامل هو دعامة كل نهضة حديثة، ومن ثم فالتربية والتعليم ينبغى أن تقوم على التخطيط الشامل البعيد المدى، الذى يشمل كيان الدولة جميعه، ويربط وينسق بينهما ويحفظ التوازن اللازم.

(٣) الموازنة باستمرار بين تهيئة الفرص المتساوية لجميع أبناء هذا الشعب، وبعد ذلك وفى نفس الوقت سد احتياجات البلاد من جميع الإخصائيين فى المهن والأعمال المختلفة وهذه الفرص التى تعطى للجميع، يتوقف مداها وحدودها على حالة البلاد من النواحى الاقتصادية والاجتماعية، ومستوى دخل الفرد، والدخل القومى، والزمن اللازم لإعداد القادة والمعلمين، ولكنها فى أكثر صورها تواضعا، يجب أن تهدف إلى أن يحصل كل طفل على قدر من التربية والتعليم يعتبر أساساً صالحاً لما بعده من مراحل التعليم، وإذا كان سيتابع هذه المراحل، وأن يكون أساساً طيباً للمرحلة التالية من

التوجيه المهنى أو أى توجيه يساعده على كسب العيش، وعلى أن يحيا حياة واعية مدركة كريمة.

(٤) التعاون بين الدولة والشعب، سواء بمساهمة البيت فى تربية الطفل أو باشتراك الجماهير فى إنشاء وإدارة المدارس والمؤسسات التعليمية والتربوية المختلفة[٣].

ويتضح مما سبق أن هذا البيان قد أهتم أساساً بما يلى:

(١) محاولة توجيه التعليم وجهة قومية تتفق مع المبادىء الستة التى أعلنتها الثورة فى بداية قيامها عام ١٩٥٢.

(٢) الاتجاه نحو التوسع فى قاعدة التعليم بما يتفق مع الظروف الاقتصادية للمجتمع وذلك بإقرار حق كل طفل فى تلقى حد أدنى من التعليم.

(٣) توفير العدد اللازم من الإخصائيين والفنيين لإدارة المشروعات الاقتصادية والاجتماعية التى تبنتها الثورة.

(٤) مساعدة الجماهير الشعبية للدولة فى بناء المدارس بالجهود الذاتية، وربما يرجع ذلك إلى الوضع الاقتصادى الذى لم يمكن الدولة من توفير المال اللازم للتوسع المنشود فى التعليم.

ولقد أدت هذه السياسة إلى زيادة عدد المدارس وخاصة فى المراحل الأولى من التعليم كما أنها أدت إلى تلك المحاولات التى تمت فى مجال تغيير المناهج الدراسية، وتخليصها من بعض الاتجاهات الرجعية، وإدخال بعض النواحى القومية فيها. كما أدت إلى توحيد التعليم الابتدائى وإعادة تنظيم التعليم الثانوى وإنشاء المرحلة الإعدادية والإعدادية الفنية.

ثانياً - السياسة التعليمية فى الفترة من عام ١٩٥٧ - ١٩٦١:

هذه المرحلة هى مرحلة التحرر الاقتصادى التى تلت مرحلة التحرر الوطنى لعام ١٩٥٦ والتى تطلبت تدعيم البناء الاقتصادى بإعداد الفنيين والإخصائيين اللازميين وتدعيم التعليم العالى وخاصة فى مجالاته العلمية والعملية، وتشجيع البحث العلمى باعتباره أساساً للنهضة الاقتصادية، والتوسع فى التعليم الفنى

بجميع أنواعه ومراحله. وفى هذه المرحلة تبلورت فكرة الوحدة العربية، بل أخذت طريقها إلى التحقيق من خلال الوحدة بين مصر وسوريا. ولذا وجد أن السياسة التعليمية تؤكد أهمية توحيد نظم التعليم كطريق نحو الوحدة الثقافية التى تعد أحد دعائم الوحدة العربية. بل إن هذا التوحيد تم فى عام ١٩٥٧ حينما وقعت اتفاقيه الوحدة الثقافية العربية بين الأردن وسوريا ومصر. وقد جاء فيها أن هذه الاتفاقية تمت ايمانا بأن وحدة الفكر والثقافة مقوم أساسى من مقومات الوحدة العربية المنشودة، واستجابة للدعوة التى ينادى بها قادة الفكر والقومية العربية، ورغبة فى تنشئة مواطن عربى يعمل من أجل وطن عربى واحد ويقدر مسئولياته والتزاماته العربية والمنشودة[٤].

ومع بداية محاولة أخذ الدولة بمبدأ التخطيط الشامل، وبعد أن تحررت سياسياً من محاولات التدخل الخارجى، وبعد رفض الرأسمالية المصرية التعاون مع الدولة، أخذت الدولة فى وضع سياسة جديدة للتعليم تتفق مع ماتم انجازه على الصعيد السياسى والاقتصادى فى تلك الفترة. وتبلورت معالم هذه السياسة فى البيان الذى ألقاه وزير التربية والتعليم فى عام ١٩٦١ أمام المؤتمر الاول للاتحاد القومى، والذى ذكرت فيه المبادىء التالية كقواعد وأسس للسياسة التعليمية.

(١) الجمع بين التربية والتعليم فى مزاج يشكل المواطن تشكيلاً سليماً من النواحى البدنية والعقلية والروحية والسلوكية.

(٢) تكافؤ الفرص بالنسبة لأبناء المواطنين وبناتهم على السواء فى الحصول على نصيب أساسى من التربية والتعليم، وعلى أنصبة متفاوتة وتتناسب مع قدراتهم واستعدادتهم ومهاراتهم بعد ذلك.

(٣) التفاعل مع البيئة والولاء لها والمشاركة فى خدمة المجتمع الديمقراطى الاشتراكى التعاونى مشاركة فعاله.

(٤) احترام العمل اليدوى والزيادة المطردة فى التعليم الفنى والمهنى باعتباره دعامة الإنتاج والتنمية الاقتصادية بعد ذلك.

(٥) تدعيم التعليم الفنى العالى للوفاء بحاجة البلاد من الفنيين الذين يتولون تنفيذ المشروعات، وكذلك تطوير التعليم الجامعى لتخريج القادة والرواد فى مختلف المجالات.

(٦) الاعتزاز بالوطن العربى باعتبار جمهوريتنا جزء منه والإيمان بالقومية العربية وتأكيد مفاهيمها.

(٧) المشاركة فى التطور العالمى الذى تناول العلوم والفنون والأدب والإفادة من كل ما بلغته الدول المتقدمة فى مضمارها.

(٨) التعاون الثقافى مع دول العالم العربى والدول الأفريقية والأسيوية والدول الأخرى الصديقة تعاوناً مثمراً فى سبيل التفاهم الدولى والسلام العالمى(٥).

وبذلك يتضح مدى تأثر السياسة التعليمية بالأبعاد المجتمعية وتأثير هذه الأبعاد فى السياسة التعليمية. فإما الأبعاد تدفع السياسة إلى طريق معين وأما أن السياسة تحاول أن تواكب سير التطور والتغيير فى هذه الأبعاد.

ونستطيع أن نبلور المعالم الرئيسية للسياسة التعليمية فى هذه الفترة فيما يلى:

(١) توحيد اتجاهات ونظم التعليم فى الجمهورية العربية المتحدة بإقليمها.

(٢) تعميم التعليم الابتدائى مع تدعيم برامجه باعتباره الحد الأدنى للتعليم الذى يجب توافره لكافة أبناء الشعب.

(٣) تخطيط التعليم فيما بعد المرحلة الأولى على أساس احتياجات الإقليم المصرى والإقليم السورى، وإمكانياتهما مع تدعيم هذا التعليم حتى يؤدى إلى تخرج قادة وفنيين وإخصائيين للمستقبل.

(٤) تدعيم التعليم العالى والجامعى ورفع مستواه، وتوجيه عناية خاصة للمعاهد والكليات العلمية والعملية والدراسات العليا والبحث العلمى.

(٥) زيادة الاهتمام بالوحدة الثقافية كأساس لوحدة الهدف والتفكير.

ويلاحظ أن المبادىء التى وردت هنا تسير فى نفس الاتجاه الذى سارت عليه فى المرحلة السابقة، وإن كانت أكثر تحديداً، وخاصة فى ارتباطها بمرحلة التحول الاجتماعى والاقتصادى (محاولة الدولة السيطرة على الأنتاج وأدواته،

ومحاولتها كسب التأييد العربى والعالمى). ويظهر ذلك جليا فى مبدأ تكافؤ الفرص وزيادة الاهتمام بالتعليم الفنى والمهنى، وإبراز المضمون الاجتماعى للعملية التربوية.

ثالثاً - السياسة التعليمية في الفترة من عام ١٩٦١ - ١٩٧٠:

وبعد صدور الميثاق الوطنى الذى حدد مسار التغيير الاقتصادى والاجتماعى فى المجتمع فى إطار - ما سمى - بمرحلة التحول الاشتراكى، وبعد وضع أول خطة خمسية للتنمية الشاملة فى البلاد، ظهرت بعض الجهود لبلورة سياسة تعليميه تتفق مع مبادىء الميثاق، وتعالج فى نفس الوقت الكثير من المشكلات التى ظهرت نتيجة للتوسع الرهيب فى التعليم مع عدم مراعاة ارتباطه بصورة واضحة بالتخطيط الشامل للمجتمع، ولعل أهم ما يعكس هذه السياسة هو التقرير الذى وضعته اللجنة الوزارية للقوى العاملة، وقد ذكرت فيه أن فلسفة التعليم التى تبنتها الثورة ترمى إلى تحقيق الأهداف التالية:

(١) إذابة الفوارق بين الطبقات لتحقيق وحدة قوى الشعب العاملة.

(٢) تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع المواطنين حتى تجد كل الطاقات الكامنة فى سواعدهم، وعقولهم السبل ممهدة أمامها لبلوغ أقصى ما تمكنه لها قدراتها.

(٣) إتاحة فرص التعليم كاملة لجميع أفراد الشعب على قدم المساواة بحيث لا يحول حائل مادى أو طبقى بين فرد وبلوغ أقصى ما تؤهله له قدراته.

(٤) تأكيد أن العمل القائم على العلم هو القيمة الوحيدة التى ترتب للمواطنين إنسانيتهم ومكانتهم فى مجتمعهم. كما أنه الوسيلة الفعالة لتنمية الموارد الاقتصادية وتحقيق التقدم والرفاهية[٦].

ويشير التقرير بعد ذلك إلى أن هذه السياسة أدت إلى تقرير مبدأ مجانية التعليم فى جميع مراحله حتى نهاية التعليم الجامعى لجميع أبناء الشعب الذين تمكنهم قدراتهم العقلية من الانتقال من مرحلة إلى أخرى دون أى أعتبار مادى أو طبقى. ومع أن فتح الأبواب على مصراعيها لأعداد كبيرة من الطلاب لم

يشهده تاريخ التعليم فى كثير من بلدان العالم، إلا أن ذلك كان إحدى الضروريات التى اقتضاها العدل لتحطيم الفوارق الطبقية. حيث بلغ عدد تلاميذ المدارس الابتدائية فى عام ١٩٦٥ (٣,٤١٧,٠٠٠) تلميذ مقابل (١,٣٩٢,٠٠٠) تلميذ فى عام ١٩٥٣، كما سجلت السنوات الأخيرة ارتفاعاً كبيراً فى نسبة التعليم الجامعى، فبلغ عدد طلابه (١٢٤,٠٠٠) طالب فى عام ١٩٦٥، مقابل (٤١,٠٠٠) طالب فى عام ١٩٥٢"[٧]. ووصل عددهم إلى (١٤٢,٠٠٠) طالب فى نهاية الخطة الخمسية الثانية.

ولقد أخذت اللجنة فى تخطيطها لسياسة التعليم بنظرية "العلم للمجتمع" التى وردت فى الميثاق، وهى النظرية التى تخضع العلم لمطالب المجتمع وخدمة أهدافه وتلبية احتياجاته وحل مشاكله – الأمر الذى يستوجب توجيه الأفراد نحو أنواع التعليم التى تخدم أهداف المجتمع وتعمل على تطوره وتقدمه كما يستوجب أيضاً جعل مضمون التعليم وما يتصل به من البحث العلمى نابعاً أساساً من احتياجات المجتمع ومطالبه. واستندت اللجنة فى هذا إلى المبررات التالية:

(١) إن اختيار الاشتراكية وسيلة وهدفاً لتحقيق مجتمع الكفاية والعدل يستتبع ضرورياً الأخذ بمبادىء التخطيط السليم الذى يمنع تعريض الموارد المالية والبشرية للضياع.

(٢) إن مسئوليات التنمية الاقتصادية التى ينبغى لها مواجهة الزيادة فى السكان تتطلب بالضرورة إحكام سبل الإنفاق وتوقيتها توقيتاً دقيقاً حتى لا يوجه إنفاق مالى لخدمة غير محققة النتائج أو يمكن إرجاؤها لوقتها المناسب.

(٣) إن تحقيق مبدأ الكفاية يتطلب فى المقام الأول أن يرتبط تخطيط التعليم – الذى يستنفذ جانباً كبيراً من الإنفاق العام – إرتباطاً سليماً وواقعياً باحتياجات من الأيدى العاملة حتى لا تواجه البلاد بتخريج أعداد من تخصصات لا تدعو إليها الحاجة، فى الوقت الذى تشكو فيه مجالات أخرى من النقص فى الأيدى العاملة اللازمة لها، وهو ما يعوق سرعة عملية التنمية.

(٤) إن جعل أولويات استثمارات التعليم للدراسات العملية والمهنية والفنية هو الاستثمار الفاعل الذى يحقق عائداً سريعاً، ومباشراً فى عملية التنمية الاقتصادية يؤدى إلى زيادة الإنتاج ورفع مستوى المعيشة.

(٥) إن الدولة التى تعمل على إيجاد فرص العمل وتنسيقها لكل قادر عليه من حقها أن تضع التخطيط المناسب للتعليم بحيث يتمشى مع فرص العمل التى تتيحها خطط التنمية وظروف الإنتاج وتطور الخدمات فيه، على نحو يقلل فرص التعطل بين الخريجيين فى المراحل التعليمية(٨).

ومع أن اللجنة أخذت فى تقريرها بفكرة التخطيط العلمى للتعليم بما يتفق مع حاجات المجتمع، إلا أنها أكدت عدم إغفال المطالب الأساسية التى أقرتها الثورة ومن هنا يتضح أن هناك محاولة جادة لرسم سياسة للتعليم فى تلك المرحلة التاريخية التى أخذت فى الاعتبار الظروف الاقتصادية والاجتماعية التى يمر بها المجتمع، والمشكلات العديدة التى تواجه الجهاز التعليمى ويمكن أن نستخلص من ذلك أهم الاتجاهات فى السياسة التعليمية فى هذه المرحلة:

(١) تكافؤ الفرص وإزالة جميع القيود المادية والطبقية.

(٢) ضرورة تخطيط التعليم بما يتفق مع احتياجات التنمية.

(٣) النظر إلى التعليم باعتباره عملية استثمار ينبغى الاهتمام بتوجيه الإنفاق فيها للوصول إلى أفضل عائد.

(٤) توفير مكان فى المدرسة الابتدائية لكل طفل فى سن الإلزام يتقدم إليها، مع وضع قانون جديد للإلزام.

(٥) وجوب مكافحة الأمية عن طريق التعبئة القومية الشاملة.

(٦) قصر القبول فى المرحلة الثانوية على الأعداد اللازمة للالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا.

(٧) زيادة الاهتمام بالتعليم الفنى عن طريق التوسع فى إنشاء مراكز التدريب الصناعية، وبدء مرحلة التعليم الثانوى الفنى لتصبح خمس سنوات، مع إعادة النظر فى هيكل الأجور لاجتذاب الطلاب لهذا النوع من التعليم.

(٨) تركيز الاهتمام فى المرحلة القادمة على الارتقاء بكفاءة التعليم وتحسين كيفه، وذلك من خلال المراجعة الشاملة لإعداد المعلم، والمناهج التعليمية ونظم الامتحانات[٩].

أما التعليم الجامعى وهو المرحلة التعليمية التى تتولى إعداد القوى البشرية العاملة ذات الكفاءة العالية فى الإدارة والتخطيط والبحث العلمى، ويتوقف على وجود هذه القوى وكفايتها تشغيل المشروعات القائمة وتخطيطها وتنفيذ مشروعات المستقبل، يضاف إلى ذلك البحث العلمى الذى يدفع بعجلة الحياة الى التقدم والرقى فى كافة المجالات[١٠]. ولقد اتجهت السياسة التعليمية اتجاها يتيح فتح أبواب الجامعات لجميع الذين يؤهلون للدخول فيها. وفى حدود الأعداد المقررة للتعليم الثانوى العام ومن يقبلون من التعليم الثانوى الفنى – فى أضيق الحدود – ولقد واجهت البلاد بناء على سياسة فتح الباب للتوسع فى التعليم الجامعى – إقبالاً شديداً على هذا النوع من التعليم – الذى انحازت إليه الدولة دون غيره من أنوا ع التعليم[١١].

كما اهتمت السياسة التعليمية فى التعليم الجامعى بفتح الباب على مصراعيه "للطلاب المنتسبين" وذلك فى الكليات النظرية فقط، ولقد زاد أعداد الطلاب المنتسبين زيادة كبيرة فى سنوات الخطة وما بعدها. وترتب على ذلك ازدحام الكليات النظرية بالأعداد الغفيرة من الطلاب المنتظمين وكذلك من الطلاب المنتسبين. وكانت هذه السياسة تهدف إلى تعويض أبناء الطبقة الوسطى عن الحرمان الذى لاقته قبل ١٩٥٢.

كما جاء بالمذكرة الإيضاحية رقم ٤١ لسنة ١٩٦٣ الخاص بتنظيم الكليات والمعاهد العليا فى تحديد الغرض الأساسى من إنشائها فيما يلى:

(١) العمل على ربط ما تقوم به من تعليم بمطالب المجتمع الاشتراكى، مع العناية بالبحوث العلمية، وخصوصاً التطبيقية منها التى تستهدف خدمة هذا المجتمع وحل مشاكله.

(٢) إعداد نوع جديد من الفننين اللازمين لاحتياجات البلاد فى التنمية الشاملة الذين يجمعون بين التدريبات الميدانية والدراسات العلمية لمشاكل العمل وصعوباته، وقدر كاف من الدراسات النظرية العلمية التى تساعد على تفهم الظواهر والنظريات المختلفة واستخدامها فى رفع مستوى الإنتاج.

(٣) إعداد المعلمين المؤهلين وتدريبهم بالعلم النظرى والتطبيقى والدراسات التربوية لمقابلة احتياجات التعليم الإعدادى والثانوى وخاصة الفنى منه[١٢].

ونلاحظ على السياسة التعليمية فى التعليم العالى والجامعى أنها كانت سياسة تهدف بالدرجة الأولى لتلبية احتياجات الفرد فى الرغبة فى التعليم وكذلك تلبية احتياجات المجتمع فى الحاجة إلى القوى العاملة المدربة والمؤهلة تأهيلاً يسمح لها بشغل مواقع تدفع بعملية الإنتاج إلى الامام.



مراجع الفصل السابع

(١) محمد على حافظ: **تطوير السياسة التعليمية فى الوطن العربى** (بيروت، دار الكشاف للطباعة والنشر، ١٩٦٧)، ص١٠٩.

(٢) منير عطا الله سليمان وآخرون، تاريخ ونظام التعليم فى ج.م.ع، مرجع سابق ص١٨٩.

(٣) كمال الدين حسين: **منهاج الثورة فى التربية والتعليم** (القاهرة ، وزارة التربية والتعليم، إدارة الشئون العامة، ١٩٥٥)، ص ص ١٠-١٨.

(٤) جامعة الدول العربية: اتفاق الوحدة الثقافية العربية (القاهرة، الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية، ١٩٥٧).، ص ٣٠.

(٥) وزارة التربية والتعليم المركزية: **سياسة التربية والتعليم فى ج.ع.م** (القاهرة، مطبعة وزارة التربية والتعليم، ١٩٦١)، ص١٢٦.

(٦) وزارة العمل: تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة عن : **سياسة التعليم** (القاهرة، الدار القومية للطباعة والنشر، ١٩٦٥)، ص ١٠.

(٧) المرجع السابق، ص ١١.

(٨) المرجع السابق، ص ١٣.

(٩) محمد سمير حسين: **معالم تاريخ التربية** (طنطا، دار ابو العنين للطباعة، ١٩٧٩)، ص ص ١٩٨ - ٢٠٠.

(١٠) وزارة التعليم العالى: **التعليم العالى فى عشر سنوات** (القاهرة، ١٩٦٢)، ص ١٥.

(١١) رئاسة الجمهورية: المجالس القومية المتخصصة، **هياكل أنماط التعليم الجامعى فى مصر**، (القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٧٩) ص ٣٨.

(١٢) قانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٦٣.




الفصل الثامن

التعليم في مصر الثورة

(٢) الواقع التعليمي

أولاً : واقع التعليم الابتدائي.

ثانيــاً : واقع التعليم الإعدادي.

ثالثــاً : واقع التعليم الثانوي.

رابعــاً : واقع التعليم العالي.






(٢) الواقع التعليمي

أولاً - واقع التعليم الابتدائي :

جاءت ثورة يوليو ١٩٥٢ وكان عليها أن تعوض تخلف قرن ونصف قرن في ميدان التعليم الابتدائي فضلا عن ملاحظة نسبة التزايد في السكان سنة تلو الأخرى فقامت بإلغاء الثنائية إلغاءً عملياً وتم توحيد المرحلة الابتدائية في ست سنوات (٦-١٢) وأقرت الدولة مبدأ عمومية التعليم الابتدائي والزاميته وبالتالي مجانيته.

ووجدت الثورة في مصر عام ١٩٥٣ حوالي ٣,٧٥١,٠٠٠ طفل بين السادسة والثانية عشرة وعدد الأماكن الموجودة بمدارس المرحلة وقتذاك ١,٤٢٥,٠٠٠، ويعني هذا أن أكثر من ٢ مليون طفل في سن الإلزام ليس لهم مكان في مدارس المرحلة الابتدائية[١]. والدولة ليس لديها وسائل أو إمكانيات لاستيعاب هذا العدد الضخم دفعة واحدة، ورغم ذلك فقد اتبعت الدولة سياسة الباب المفتوح في التعليم لتأييد الاستقلال السياسي الذي حصلت عليه وتدعيمه من ناحية، وتعويضا عما أصابها من تخلف ورغبة منها في اللحاق بركب التقدم من ناحية ثانية، هذا فضلا عن اعتبارات فرضتها طبيعة العصر من أبرزها ذلك الانفجار في الطموح والآمال وما ينجم عنه من زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم، وبناء على ذلك اتجهت البلاد إلى استيعاب أكبر قدر ممكن من التلاميذ لمراحل التعليم المختلفة لاسيما مرحلة التعليم الابتدائي، مع تسليمنا بأن التوسع في كم التعليم كان على حساب كيف التعليم وجودته إلا أن هذا التوسع كان ضرورة اقتصادية واجتماعية وسياسية.

وعلى الرغم من الأخذ بهذه السياسة فإن النمو الكمي للتعليم لم يسر بالمعدلات التي تتناسب مع معدلات الزيادة في السكان ومن ثم معدلات الإقبال على التعليم، فلقد تضاعف أعداد المسجلين في التعليم الابتدائي في الخمسينات ثم أصبح معدل التسجيل في التعليم الابتدائي عام ١٩٦٥ حوالي ٧٤٪، ثم انخفض إلى حوالي ٧٠٪ عام ١٩٧٠. والجدول التالي يوضح تطور حجم التعليم الابتدائي من عام ١٩٥١ - حتى ١٩٧١.

جدول (٩)

يوضح تطور حجم التعليم الابتدائى من العام ١٩٥١ حتى ١٩٧١[٢]

العام الدراسى	عدد المدارس	عدد الفصول	عدد التلاميذ		الجملة
			بنين	بنات	
١٩٥١ – ١٩٥٢	٦٨٤٢	٣٧٥٠٨	٩٥٨,٦٦٧	٥٣٢,٨٨٠	١,٤٩١,٤٥٧
١٩٥٢ – ١٩٥٣	٧٠١١	٣٩٩٠٥	٩٩٨,٤٩٠	٥٤١,٧١٢	١,٥٤٠,٢٠٢
١٩٥٥ – ١٩٥٦	٧٣٦٦	٤٥٤٤٠	١,١٧٥,٢٣٩	٦٨٥,٧٠٣	١,٨٦٠,٩٤٢
١٩٥٨ – ١٩٥٩	٧٣١٢	٥٥٥٩٨	١,٤٢٥,٦٧٩	٨٦٠,٣٨٨	٢,٢٨٦,٠٦٧
١٩٦١ – ١٩٦٢	٧٢٧٣	٦٣٨٩٣	١,٧٠٠,١١٢	١,٠٥٤,٤٥٤	٢,٧٥٤,٥٦٦
١٩٦٤ – ١٩٦٥	٧٦٩٨	٧٦٢٨٦	٢,٠٥٧,٨٢٤	١,٢٣٥,٠٠٨١,	٣,٢٩٤,٨٣٢
١٩٦٧ – ١٩٦٨	٧٧٧١	٨٣٣٢٠	٢,١٥٩,١٠٣	٣٥٣,٩٦٥	٣,٥١٣,٥٦٨
١٩٧٠ – ١٩٧١	٨٤١٧	٨٨٠٥٦	٢,٣١٨,٣٣٣	١,٤٢٢,٢٦٢	٣,٧٤٥,٥٩٥

ونستطيع أن نبلور واقع التعليم الابتدائى فى الصورة التالية:[٣].

(١) المرحلة الابتدائية مرحلة مشتركة بين البنين والبنات، ومدة الدراسة بها ست سنوات والتعليم بها مجانى.

(٢) التعليم الابتدائى إجبارى بين سن السادسة والثانية عشرة. وقد نص القانون على تطبيق عقوبات الإلزام على أولياء الامور الذين يتخلفون عن الاستمرار فى الدراسة إلا إذا كان هناك سبب يمنعهم من ذلك، ويجوز تعليم الأطفال فى مدرس غير حكومية ويشترط فى هذه الحالة أن تكون الدراسة فيها معادلة للدراسة بالمدارس الابتدائية الحكومية.

(٣) تهدف المدرسة الابتدائية إلى تنمية الأطفال عقلياً وجسمياً وخلقياً واجتماعياً وقومياً وتزويدهم بالقدر الأساسى من المعارف البشرية والمهارات الفنية والعلمية التى لا غنى للمواطن الصالح المستنير لشق طريقة فى الحياة بنجاح بعد تأهيله مهنياً أو لمواصلة الدراسة فى المراحل التعليمية التالية:

(٤) تتضمن الدراسة فى التعليم الابتدائى تغطية الأساسيات الأتية: التربية الدينية، واللغة العربية، المواد الاجتماعية، والعلوم، التربية الصحية، الحساب والهندسة، التربية الموسيقية، التربية الرياضية، الرسم والأشغال العملية، التربية الزراعية، التربية النسوية بالنسبة للبنات

(٥) ينقل التلميذ من فرقته إلى التى تليها فى جميع الفرق الدراسية إذا ما تابع الدراسة بانتظام مدة لا تقل عن ٧٥٪ من أيام العام الدارسى ويجوز للمدرسة أن تقرر نقله إذا لم يحصل على هذه النسبة بأعذار مقبولة ويعقد امتحان على مستوى المناطق لتلاميذ الصف السادس يمنح الناجحون فيه شهادة إتمام الدراسة الابتدائية.

(٦) ويتبع نظام مدرس الفصل فى السنوات الأربع الأولى، أى تقوم مدرسة واحدة أو مدرس واحد بتدريس جميع المواد لتلاميذ الفصل. أما فى الصفين الأخيرين (الخامس والسادس) فتسير الدراسة على نظام مدرس المادة.

(٧) تتولى المناطق التعليمية ادارة المدارس الابتدائية الداخلة فى اختصاصها وتدبير جميع شئون التعليم بهذه المدارس. وتعيين المعلمين والموظفين اللازمين.

(٨) توفر فرص التعليم للأطفال غير الأسوياء، وذلك عن طريق إنشاء فصول خاصة بهم (مدارس المعوقين والمكفوفين، والصم والبكم....الخ).

ثانياً - واقع التعليم الإعدادى:

فى عام ١٩٥٧، صدر القانون رقم ٥٥ بشأن التعليم الإعدادى، بعده أصبحت المرحلة الإعدادية مرحلة ذات كيان مستقل (بعد أن كانت جزء من المرحلة الثانوية وفقاً للقانون ٢١١ لسنه ١٩٥٣).، تهدف إلى تهيئة فرص النمو للتلاميذ فى مختلف نواحى النشاط الدراسى والفنى والاجتماعى، وإلى توفير وسائل الكشف عن ميولهم واستعداداتهم التى تعين على توجيههم إلى نوع التعليم الذى يصلحون له ونوع الشخص الذى يرغبون فيه(٤) وبموجب هذا القانون أيضاً أنشأ نوع من التعليم الإعدادى يجمع بين الإعداد الثقافى وبين الإعداد المهنى للتلميذ تحت اسم المدرسة الاعدادية العملية، ورؤى وضع هذه المدارس تحت التجريب لمدة خمس سنوات.

وإلى جانب هذين النوعين من المدارس الإعدادية، تضمنت قوانين تنظيم التعليم الفنى إنشاء مدارس إعدادية فنية تشمل تعليم صناعى وتعليم تجارى وتعليم زراعى وتعليم فنى للبنات(٥). وبهذا أصبحت هناك أنواع عديدة من التعليم الإعدادى: مدارس زراعية إعدادية ومدارس إعدادية فنية للبنات، إلى جانب بعض المدارس الإعدادية ذات النظام الخاص.

يمكن أن نبلور الصورة العامة للتعليم الإعدادى فيما يلى:

(١) تمثل المرحلة الإعدادية الحلقة الوسطى بين التعليم الابتدائى والتعليم الثانوى بنوعيه العام والفنى.

(٢) مدة الدراسة بهذه المرحلة ثلاث سنوات والدراسة بها مجانية.

(٣) يلتحق الطلاب بالمدرسة الإعدادية بعد حصولهم على شهادة إتمام الدراسة الابتدائية، على أن لايزيد سن الطالب على خمس عشرة سنه.



(٤) تهدف المدرسة الإعدادية فضلاً عن تدعيم إعداد التلاميذ عقلياً وجسمياً وخلقياً واجتماعياً وقومياً إلى توفير الدراسات والوسائل اللازمة للكشف عن ميولهم وقدراتهم وتنميتها بما يمكن من توجيههم إلى العمل بعد تدريب مهنى أو إلى مواصلة الدراسة فى المرحلة الثانوية العامة أو الفنية كل حسب استعداده.

ولكى نميز بين هذه المرحلة وأى مرحلة تعليمية أخرى، يجب الإشارة إلى ثلاث وظائف أساسية تميز المرحلة الإعدادية عن غيرها من المراحل التعليمية[٦]:

أ) تدعيم الثقافة القومية من حيث إن المرحلة الإعدادية مرحلة وسطى يدرس فيها الطلاب دراسة موحدة فينبغى أن تستمر المدرسة الإعدادية فى تهيئة الوسائل لتثقيف التلاميذ بثقافة مشتركة كما تفعل المدرسة الابتدائية ولكن على مستوى أعلى.

ب) مساعدة التلاميذ على الانتقال من دور الطفولة إلى البلوغ والرشد. فتلاميذ هذه المرحلة يمرون بدور المراهقة، ومن الواجب العناية بتقدير الظروف والتغييرات التى يتعرضون لها ومساعداتهم على حل مشكلاتهم فى النواحى البيولوجية والنفسية والاجتماعية.

جـ) الكشف عن ميول التلاميذ وقدراتهم واستعدادتهم وإنمائها، وتوجيههم إلى ما يلائمهم فى المستقبل. وهذه وظيفة يحميها وضع المدرسة الإعدادية فهى تسبق مباشرة التنوع فى التعليم الموجود فى المرحلة الثانوية، ومن ثم يحتاج الأمر إلى مزيد من الاهتمام فى هذه المرحلة لعمليات التوجيه التعليمى.

(٥) تشمل خطة الدراسة فى المرحلة الإعدادية على المواد التالية: التربية الدينية، واللغة العربية، اللغة الأجنبية، المواد الاجتماعية، الرياضيات، التربية الفنية، المجالات العلمية والتطبيقية والتربية الرياضية والاجتماعية، والأناشيد والموسيقى، التربية الزراعية.



(٦) ينتقل الطلاب من صف إلى صف آخر بناء على امتحان تحريرى يعقد فى نهاية العام تخصص له ٧٥٪ من النهاية الكبرى لكل مادة. بينما تخصص لأعمال السنة ٢٥٪ والنهاية الصغرى المقررة لنجاح فى كل مادة هى ٤٠٪ من النهاية العظمى، عدا اللغة العربية فنهايتها الصغرى ٥٠٪.

(٧) تعقد المناطق التعليمية امتحاناً فى نهاية الصف الثالث الإعدادى يمنح الناجحون فيه الشهادة الإعدادية العامة. ولقد تطور حجم التعليم الإعدادى خلال سنوات الثورة كما هو موضح فى الجدول التالى:



جدول (١٠)

يوضح تطور حجم التعليم الإعدادى العام (١٩٥٣ – ١٩٧١) [٧]

العام الدراسى	عدد المدارس	عدد الفصول	عدد التلاميذ		الجملة
			بنين	بنات	
١٩٥٢ – ١٩٥٤	٣٧٩	٩٥٧١	٢٧٦١١٢	٧٢٤٠٦	٢٤٨,٥٧٤
١٩٥٥ – ١٩٥٦	٧٥٨	١٠٠١٦	٢٥٥١٨٢	٧٣٢٨٨	٣٢٨,٤٧٠
١٩٥٨ – ١٩٥٩	٧٧١	٨٥٦٠	١٨٢٤٤٩	٦٥٣٤٣	٢٤٧,٧٩٢ ×
١٩٦١ – ١٩٦٢	٩١٨	٨٤٩٠	٢١٤٩٠٦	٨٥٩٤٧	٣٠٠,٨٥٣
١٩٦٤ – ١٩٦٥	١٠٤٥	١٣٠٠٢	٣٣٠٣٣٢	١٤٢٢٣٦	٤٧٢,٥٦٨
١٩٦٧ – ١٩٦٨	١٢٥٥	٢٠٤٥٦	٥٢٨,١٧٧	٢٢٩,٤٢٧	٧٥٧,٦٠٤
١٩٧٠ – ١٩٧١	١٣٦٠	٢١٦٨٥	٥٧٣,٨٥٥	٢٧٤,٧٣٢	٨٤٨,٥٨٧

* يلاحظ أنه ابتداء من عام ١٩٥٦ بدأت عدد فصول الإعدادى العام تتناقص نتيجة صدور قانون التعليم الإعدادى الذى أنقص عدد سنوات الدراسة بهذه المرحلة من أربع سنوات إلى ثلاث سنوات.

ثالثاً - واقع التعليم الثانوى:

لا يزال التعليم الثانوى فى جمهورية مصر العربية قائماً على مبدأ الازدواجية بين التعليم العام (الأكاديمى) والتعليم الفنى بأنواعه المختلفة، فهذه حقيقة عاشها المجتمع المصرى ومازال يعيشها، على الرغم من كثرة السياسات المعلنة التى تهدف إلى تضيق الفجوة بين هذين النوعين من التعليم، إلا أن طبقية هذه المرحلة التعليمية لا تزال سائدة إلى اليوم فهناك فئة محظوظة تلتحق بالتعليم الأكاديمى الذى يؤدى إلى الجامعات والمعاهد العليا، وفئة أخرى كتب عليها أن تكون من الدرجة الثانية بالتحاقها بالتعليم الفنى وهو التعليم المنتهى الذى يضع خريجيه فى دائرة ضيقة لا تتيح لهم إبراز مواهبهم وقدراتهم الكامنة.

وعلى الرغم أن القانون رقم ١٤٢ لسنة ١٩٥١ الخاص بإعادة تنظيم التعليم الثانوى اعتبر التعليم الفنى مساوياً للتعليم الثانوى العام، إلا أن هذه المساواة بين هذين النوعين من التعليم لم تتحقق إلى الآن، ففى الخمسينات كان التعليم الثانوى العام يهدف إلى تحقيق هدفين رئيسين هما الإعداد لمواصلة الدراسة فى الجامعات والمعاهد العليا ومزاولة المهن المختلفة فى المصالح الحكومية والمؤسسات الخاصة، بينما كان التعليم الثانوى الفنى بأنواعه المختلفة يهدف إلى إعداد عمال متخصصين فى الصناعة وعمال وفنيين فى الزراعة وكذلك كان يهدف إلى الإعداد لأعمال السكرتارية والمحاسبة وإدارة الاعمال(٨).

وإذا كانت هذه هى صورة التعليم الثانوى بأنواعه المختلفة، فإن أهداف هذين النوعين من التعليم كانت أيضاً متمايزة ومختلفة. ففى الخمسينات من هذا القرن كان التعليم الثانوى العام يهدف إلى إعداد بعض طلابه للالتحاق بالتعليم أو تأهليهم للاشتغال بالوظائف الحكومية أو المهن الحرة وغيرها فقد ضمنت الوزارة قانون تنظيم التعليم الثانوى رقم ٢١١ لسنه ١٩٥٣ النص على أن الغرض الأساسى من ذلك التعليم هو تهيئة الفرصة للتلميذ للتوسع والتعمق فى ثقافته العامة مع الاتجاه إلى إعداده للدراسات العليا وغيرهامن أنواع النشاط المختلفة بما يناسب قدراته(٩).

ومن هذا يتضح أن المدرسة الثانوية العامة لها وظيفتان رئيسيتان وهما الإعداد للمواطنة السليمة والوصول بتلميذ هذه المرحلة إلى درجة من الكفاية العلمية تمكنه من مواصلة الدراسة فى مرحلة التعليم العالى.

أما قانون رقم ٦٨ لسنه ١٩٦٨ فقد نص فى مادته (٥٩) على أن الهدف من مرحلة التعليم الثانوى بالإضافة إلى الارتقاء بالإعداد العام للطلاب عقلياً وجسمياً واجتماعياً وقومياً تزويدهم بما يحتاجون إليه من العلوم والأدب والفنون والمهارات العلمية بما يمكنهم من مواصلة الدراسة بمرحلة التعليم العالى والجامعى[١٠]. أما القانون رقم ١٣٩ لسنه ١٩٨١ فقد نص فى المادة (٢٢) على أن تهدف مرحلة التعليم الثانوى إلى إعداد الطلاب للحياة جنبا إلى جنب مع إعدادهم للتعليم العالى والجامعى، أو المشاركة فى الحياة العامة، والتأكيد على ترسيخ القيم القومية[١١].

ومن هذا يتضح أن القانون الأخير لا يختلف كثيراً عن القوانين السابقة باعتبار مرحلة التعليم الثانوى تؤدى هدفاً هاماً وهو الإعداد للتعليم العالى والجامعى ولم يشر القانون إشارة صريحة إلى إعداد التلاميذ للحياة الإنتاجية فى حالة عدم تمكنهم من استكمال الدراسة العالية، وهذا قصور واضح فى القانون جعله غير معبر عن التطورات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التى حدثت فى المجتمع المصرى خلال الفترة من ١٩٥٢ - ١٩٧٠.

أما التعليم الثانوى الفنى فقد تحدد الغرض منه فى تخريج عمال مهرة للعمل فى مجالات الحياة الإنتاجية الزراعية والتجارية والصناعية، وعلاوة على أنه يهيىء القلة منهم للالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا الفنية بشروط خاصة[١٢].

ولقد أدت نظرة المجتمع إلى التعليم الثانوى العام الذى يتيح استكمال الدراسة العالية النظرة الخاطئة إلى التعليم الفنى باعتباره أقل مكانة من التعليم الثانوى العام إلى جانب عدة عوامل أخرى تؤثر فى توزيع التلاميذ على مدارس المرحلة الثانوية المختلفة إلى الضغط والإقبال الشديد على المدارس الثانوية والهروب من التعليم الثانوى الفنى برغم احتياجات البلاد إلى العمالة الماهرة اللازمة لكافة

المجالات. وهذا أدى إلى عدم التوازن في القبول بالمدارس الثانوية المختلفة، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١١)

مؤشرات القبول بالتعليم الثانوى الفنى والثانوى العام

(١٩٥٢ - ١٩٧٠)[١٣]

البيان / السنة	جملة المقبولين فى المرحلة الثانوية	القبول بالثانوى العام		القبول بالثانوى الفنى	
		عدد الطلاب	٪	عدد الطلاب	٪
٥٢ - ١٩٥٣	٢١٥١٥٥	١٨١٧٨٩	٨٤,٥٪	٣٣٣٦٦	١٥,٥٪
٥٨ - ١٩٦١	١٨٢٣٣٠	١٣١٨٨٥	٧٢,٤٪	٥٠٤٤٥	٢٧,٦٪
٦١ - ١٩٦٢	٢٠٥٩٢٢	١٣١٨٨٥	٦٤,١٪	٧٤٠٣٧	٣٥,٩٪
٦٤ - ١٩٦٥	٢٦٥٤٩٨	١٧٤٢٤٦	٦٥,٧٪	٩١٢٥٢	٣٤,٣٪
٦٩ - ١٩٧٠	٥٣٤٧٣٤	٢٩٣١٤٤	٥٤,٨٪	٢٤١٥٩٠	٤٥,٢٪

وبمناقشة الجدول السابق يتضح لنا ما يلى:

- أن هناك نموا مطردا فى عدد الطلاب المقبولين فى التعليم الفنى، حيث بلغت نسبة القبول حوالى ٥٤,٢٪ فى عام ١٩٧٠ وذلك مقابل ١٥,٥٪ فى عام ٥٢ - ١٩٥٢.
- أن هناك تناقصاً فى نسبة عدد المقبولين فى التعليم الثانوى العام من إجمالى عدد الطلاب المقبولين فى كل مرحلة، حيث بلغت هذه النسبة حوالى ٥٤,٨٪ فى عام ١٩٧٠، مقابل ٨٤,٥٪ فى عام ٥٢ - ١٩٥٣.
- ويتضح من هذا الجدول أيضا ميل القبول فى كل من التعليم الثانوى العام والفنى إلى الثبات أثناء الخطة الخمسية الأولى (٦١ - ١٩٦٥).

- على الرغم من النمو السريع فى حجم التعليم الثانوى الفنى حيث ارتفع من ٣٣٣٦٦ طالبا فى عام ٥٢ - ١٩٥٣ إلى ٢٤١٥٩٠ طالبا فى عام ١٩٧٠ الا أن حجم هذا التعليم أقل من حجم التعليم الثانوى العام الذى ارتفع فى عام ١٩٧٠ إلى حوالى ٢٩٣١٤٤. وبذلك أصبح التعليم الثانوى الفنى أقل حجما من التعليم الثانوى العام. وهذا الواقع يثير القضايا التالية.

■ ترجيح كفة التعليم الثانوى العام دون التعليم الفنى. واهتمام الدولة به عن غيره من أنواع التعليم.

■ انحياز الرأى العام الشعبى تجاه التعليم الثانوى العام الذى يفضله الآباء والطلاب وتستجيب لهم الدولة عن غيره من الأنواع الأخرى للتعليم الثانوى.

■ بقاء النظرة المتخلفة إلى العمل اليدوى على اعتبار أنه عمل الطبقات والفئات الاجتماعية الدنيا فى المجتمع، وانتقال هذه النظرة الطبقية إلى التعليم الثانوى الفنى باعتباره تعليما عملياً.

■ اخفاق السياسة التعليمية فى تحويل النظرة إلى التعليم الثانوى الفنى، على الرغم من مرحلة البناء الصناعى التى مر بها المجتمع.

رابعاً - واقع التعليم العالي:

مع أن التعليم العالى فى صورته الحديثة قد بدأ فى مصر على يد محمد على منذ أوائل القرن التاسع عشر، إلا أنه اتسع بعد قيام الثورة بصورة كبيرة نتيجة عوامل عديدة بعضها يتصل بالمبادىء الجديدة للمجتمع، وفى مقدمتها مبدأ تكافؤ الفرص، وبعضها يتصل بالحاجات الجديدة للمجتمع فى المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية. ولعل من أهم مظاهر ذلك اهتمام الدولة بتوفير التعليم العالى لابنائها بالتوزيع الجغرافى للتعليم العالى على مختلف المحافظات والتوسع فيه، وتنسيق قبول الطلاب بالجامعات عن طريق مكتب التنسيق منذ عام ١٩٥٣[١٤]. وتخفيض الرسوم الدراسية أولاً فى عام ١٩٥٦، وتحقيق مجانية التعليم فى جميع مراحله فى عام ١٩٦٢، وهذا إلى جانب تشجيع الطلاب النابهين بمنحهم مكافئات شهرية ونشر الرعاية الاجتماعية والتوسع فى إقامة المدن الجامعية.

كما اهتمت حكومة الثورة بتنظيم التعليم العالى بحيث تعددت أنماطه وتنوعت سبله فإلى جانب الجامعات، تم إنشاء العديد من المعاهد العليا وكذلك مراكز التدريب المهنى للحاصلين على الثانوية العامة لاعدادهم كفنيين وتطوير الجامعة الازهرية بما يجعلها تتمشى مع التطورات الحديثة والنمو الاقتصادى والاجتماعى والصناعى الذى حدث فى المجتمع، فوفقاً للقانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١ أنشئت كليات الهندسة والزراعة والطب والإدارة والمعاملات وإلى جانب إدخال دراسات جديدة لم تكن موجودة من قبل فى كلياتها التقليدية[١٥].

ولم يقتصر الأمر على الاهتمام بالتنظيم بل حدثت تطورات فى مناهج الدراسة آخرها هى التى أقرها المجلس الأعلى للجامعات فى صيف عام ١٩٦١، وكانت تهدف إلى مزيد من الإعداد القومى وتعويض التخلف العلمى ومسايرة التطورات العلمية المعاصرة، والترابط بين العلم والعمل، والارتباط بواقع المجتمع بتوفير الإمكانيات اللازمة للبحث العلمى.

وفى عام ١٩٦١ أنشأت وزارة مستقلة للتعليم العالى خضعت لها جميع المعاهد العليا والكليات غير الجامعية وتولت هذه الوزارة الإشراف العام على الجامعات من خلال المجلس الاعلى للجامعات برئاسة وزير التعليم العالى، وتعتبر هذه المرحلة - بحق - بداية عهد جديد فى تاريخ التعليم العالى فى مصر، حيث خصص - لأول مرة فى مصر - وزارة مستقلة للتعليم العالى ترعى شئونه[١٦].

كما تظهر عناية الدولة واهتمام الأفراد بالتعليم الجامعى من ارتفاع عدد المقيدين بالتعليم الجامعى من حوالى ٤١,٠٠٠ ألف طالب فى عام ١٩٥٢ إلى حوالى ١٢٢,٨٨٣ ألف طالب فى عام ٦٩ - ١٩٧٠.

والجدول التالى يوضح تطور حجم التعليم العالى فى مصر من عام ١٩٥١ إلى عام ١٩٧٠.



جدول رقم (١٢)

تطور حجم التعليم العالى فى مصر من عام (١٩٥١ - ١٩٧٠)[١٧]

العام الدراسى	عدد طلاب الجامعات	٪	عدد طلاب المعاهد العليا التابعة لوزارة التعليم العالى	٪	جملة عدد طلاب الجامعات والمعاهد العليا
١٩٥٣/٥١	٣٥٠٢٦	٩٥,٨	١٥٢٠	٤,٢	٣٦٥٣٦
١٩٥٦/٥٥	٥٨٣٥٧	٩٠,٥	٦٠٧٨	٩,٥	٦٤٤٣٥
١٩٦٢/٦١	٩١٣٦٣	٨١,٧	٢٠٢٣٥	١٨,٣	١١١٦٩٨
١٩٦٥/٦٤	١١٩٣٠٥	٨١,٧	٢٦٦٠٥	١٨,٣	١٤٥٩١٠
١٩٧٠/٦٩	١٢٢٨٨٣	٧٨,٢	٣٤٢٠٢	٢١,٨	١٥٧٠٥٨

وبمناقشة الجدول السابق يتضح لنا ما يلى:

- إن أكبر معدل نمو بين جميع مراحل التعليم العالية، هو معدل نمو المعاهد العالية، حيث تضاعف عدد الطلاب فى عام ٥١ - ١٩٥٢ من ١٥٢٠ إلى حوالى ٣٤٢٠٢ طالبا فى عام ٦٩ - ١٩٧٠، بنسبة ٤,٢٪ عام ١٩٥٢ إلى ٢١,٨٪ عام ١٩٧٠.
- إن نسبة عدد الطلاب فى الجامعات قد انخفضت من ٩٥,٨٪ فى عام ١٩٥٢ إلى حوالى ٧٨,٢٪ فى عام ١٩٧٠، وإن كان معدل الانخفاض لايساوى معدل النمو فى المعاهد العليا.
- على الرغم من الزيادة السريعة والمتنامية لعدد طلاب المعاهد العليا، إلا أن عدد الطلاب بالجامعات بالقياس إلى عدد طلاب المعاهد العليا كان حوالى أسربعة أضعافه، حيث بلغ عدد طلاب الجامعات فى عام ١٩٧٠ حوالى ١٢٢٨٨٣، والمعاهد العليا حوالى ٣٤٢٠٢ طالبا.
- ترجع الزيادة المضطردة فى عدد طلاب المعاهد العليا إلى التطور الاقتصادى والاجتماعى الذى تطلب الحاجة السريعة إلى أعداد كبيرة من الفنيين والإخصائيين. ان المعاهد العليا تمتص أعداداً كبيرة من الطلاب الحاصلين على الثانوية العامة.

وتأسيساً على ذلك فإنه يمكن القول إن التوسع فى التعليم العالى لم يستوعب كل الطلاب الحاصلين على الثانوية العامة والبعض من الثانوية الفنية. والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (١٣)

عدد الطلاب المتخرجين من المدرسة الثانوية ونسبة المقبولين منهم فى الجامعات والمعاهد العليا

(١٩٥١ / ١٩٥٢ - ٧٣ / ١٩٧٤)[١٨]

السنة	أعداد الناجحين من: الثانوية العامة	الثانوية الفنية	المجموع	عدد المقبولين فى الجامعات والمعاهد العليا	النسبة المئوية للمقبولين من الناجحين
١٩٥٢/٥١	١٣٤١٩	٣٠٥٤	١٦٤٧٣	١٤٧١٣	٪٨٩,٣
١٩٥٥/٥٤	٢٢٧٤٧	٣٥٦٦	٢٦٣١٣	١٨٨٦١	٪٧١,٧
١٩٥٨/٥٧	٢٩٦٣١	٥٨٥٤	٣٥٤٨٥	٢٠٧٨٩	٪٥٨,٦
١٩٦١/٦٠	٣٤١٤٩	١٥٠٥٦	٤٩٢٠٥	٢٧٤١٧	٪٥٥,٧
١٩٦٣/٦٢	٥١٥٤٨	٢٣٩٥١	٧٥٤٩٩	٣٦٦٦٠	٪٤٨,٦
١٩٦٨/٦٧	٧٥٠٩٧	٢٧١٨١	١٠٢٢٧٨	٣١٨٩٧	٪٢١,١
١٩٦٩/٦٨	٨٦٩٣٧	٣٥٩٨١	١٢٢٩١٨	٣٦٦٧٥	٪٢٩,٨
١٩٧٤/٧٣	١٢٦٢٥٨	٨٦٩٥٥	٢١٠٧١٣	٨٠٨٠٩	٪٣٨,٣



ويتضح من الجدول السابق أن عدد المقبولين فى الجامعات والمعاهد العليا قد تضاعف حوالى ثلاث مرات تقريباً، ومع ذلك فالنسبة المئوية للمقبولين من بين الناجحين فى المدارس الثانوية قد نقصت إلى الثلث تقريباً من ٨٩,٣٪ عام ١٩٥٢ إلى حوالى ٨٣,٣٪ عام ١٩٨٤، أى أن سوق العمل كان عليه أن يستوعب حوالى ٦٢٪ من عدد الناجحين فى الثانوية العامة والفنية. وذلك على الرغم من تضييق الخناق على التعليم الفنى، وعدم إتاحة الفرصة كاملة أمام خريجيه لمواصلة دراستهم العليا، وقصر الفرصة على خريجى الثانوية العامة، الا أن نسبة المقبولين من طلاب التعليم الثانوى فى الجامعات اخذت فى التناقص عاما بعد عام، وذلك على الرغم من التوسع فى التعليم العالى الذى يعتبر المصدر الرئيسى لإمداد الدولة بالقوى العاملة المدربة والمؤهلة فى رفع الإنتاج وزيادة الدخل وهذا يترك أعداداً غفيرة من الطلاب دون تأهيل أو تدريب للعمل فى أحد مجالات الإنتاج المختلفة دون مواصلة استكمال الدراسة العليا مما يجعلهم عالة على المجتمع.

وكان الاخذ بأسلوب التخطيط الاقتصادى الشامل على غرار الدول الاشتراكية يستلزم الاهتمام بالتعليم العالى فى جانبه العملى والتطبيقى أكثر من الاهتمام بالتعليم النظرى لاحتياج المجتمع إلى النوع الأول لإحراز التقدم المرتقب فى خطط التنمية، ولذلك أنشأت الدولة العديد من المعاهد العليا ومراكز التدريب المهنى لسد احتياجات خطة التنمية.



جدول (١٤)

تطور حجم التعليم فى المعاهد العليا (١٩٥٣ – ١٩٧٠)[١٩]

المعهد – الكلية	٥٢ – ١٩٥٣	٥٩ – ١٩٦٠	٦٤ – ١٩٦٥	٦٩ – ١٩٧٠
المعاهد العليا التجارية	–	١٠٩٣	٣٧٧٢	٧٦٦٧
المعاهد العليا الزراعية	–	١٤١٩	٦٤٤٨	١٦٠٢
المعاهد العليا الصناعية	–	١٣٠٤	٥٣٨٧	١١٦٣١
كليات المعلمين والمعلمات	٧٣٥	٢٢٦٤	٣٣١٧	–
معهد التربية الفنية	٢٦٦	٣٧٨	٧٤٦	٩٢٤
معهد التربية الموسيقية	٣٢٤	٢٤٣	٣٢٣	٢٠٦
كليتا الفنون الجميلة	٣٦٧	٨٥٤	١٣١٨	٢١٩٣
كلية الفنون التطبيقية	٢٧٤	١١٥٨	١٠٤٨	١٢٥٨
معاهد التربية الرياضية	٢٩٦	١٠٧٤	٣٠٨٤	٣٧٤٣
معهد الخدمة الاجتماعية	١٨٤	٤٤٤	٦٩٣	١٠٨٨
معهد الاقتصاد المنزلى	٨٠٧	٨٣٥	٦٣٧	٨٩٥
مدرسة الالسن العليا	١٨١٧	٧١٠	٦٠٤	٦٤١
الجملة	٤٥٠٣	١١٧٧٦	٢٧٣٧٧	٣١٩٤٨



يلاحظ من الجدول السابق ما يلى:

- على الرغم من الزيادة الهائلة فى الأعداد المقيدة بالمعاهد الفنية العليا فى خلال الفترة من ٥٣ – ١٩٧٠، الا أن مقارنة عدد المقيدين بالمعاهد العليا بالمقيدين بالجامعات خلال تلك الفترة يظهر ضآلة هذا العدد، فقد بلغت فى الأول حوالى ٣١٩٤٨ فى عام ١٩٧٠ بينما بلغت فى الثانى حوالى ١٢٢٨٨٣ أى أن المقيدين بالتعليم الجامعى يصلون إلى أربعة أمثال المقيدين بالمعاهد الفنية.
- كما يلاحظ عدم الاستقرار فى سياسة التوسع فى نوعية المعاهد العليا، حيث نجد جملة عدد الطلاب المقيدين فى مدرسة الألسن العليا، فى عام ١٩٥٣ حوالى ١٦١٨ انخفضت إلى حوالى ٦٤١ فى عام ١٩٧٠، ونجد أيضا ثبات عدد المقيدين فى معهد الاقتصاد المنزلى حيث بلغت فى عام ١٩٥٣ حوالى ٨٠٧ ولم تتعد حوالى ٨٩٥ فى عام ١٩٧٠.
- على الرغم من التوسع فى أعداد المقبولين فى هذه المعاهد، إلا أنها عجزت عن الوفاء بسد حاجات البلاد من العمالة الماهرة والفنين والإخصائيين.
- ولم يقتصر اهتمام وزارة التربية والتعليم العالى على المعاهد الفنية العليا وانما وجهت عنايتها ايضا إلى إنشاء مراكز التدريب المهنية للحاصلين على شهادة الثانوية – وقد تطورت هذه المراكز بصورة كبيرة تظهر فى الجدول الاتى:

جدول (١٥)

تطور حجم التعليم في مراكز التدريب المهني

(١٩٥٦ – ١٩٧٠)[٢٠]

السنوات	عدد الطلاب المقيدين بمراكز التدريب			الجملة
	الصناعية	التجارية	الزراعية	
٥٦ – ١٩٥٧	٦٢	١٤٠	–	٣٠٢
٥٩ – ١٩٦٠	١٦٦٤	١٧١١	–	٣٣٧٥
٦٤ – ١٩٦٥	١٣٦٦	١٠٦٠	٤٢٢	٢٨٤٨
٦٩ – ١٩٧٠	٤٣١٥	٩١٥١	–	١٣٤٦٦

مراجع الفصل الثامن

(١) عبد العزيز القوصى: **التعليم فى مصر بالأرقام** (صحيفة التربية، السنه ٣٠ العدد الرابع، أكتوبر، ١٩٧٨)، ص٩.

(٢) الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء: **الإحصاء السنوى، سنوات مختلفة**، ١٩٥٢ - ١٩٧٠ (القاهرة، ١٩٧٠)، ص ١١٣.

(٣) منير عطا الله سليمان وآخرون: **تاريخ ونظام التعليم فى ج.م.ع** (القاهرة ، الانجلو المصرية، ١٩٦٨)، ص ص ٢٠٩ - ٢١٠.

(٤) قانون التعليم الإعدادى العام: **رقم ٥٥ لسنه ١٩٥٧**، المذكرة الإيضاحية.

(٥) القانون رقم ٢٢ لسنه ١٩٥٦ بشأن التعليم الصناعى، والقانون رقم ٢٦١ لسنه ١٩٥٦ بشأن التعليم التجارى، والقانون رقم ٢٦٢ لسنه ١٩٥٧ بشأن التعليم الزراعى.

(٦) عياد بباوى: **تدريس العلوم بالمدارس الإعدادية** (القاهرة، مكتبة مصر، ١٩٧٢)،ص ص ٢٨ - ٣٥.

(٧) الجهاز الركزى للتعبئة العامة والإحصاء: **الإحصاء السنوى** (القاهرة، ١٩٧٢) سنوات مختلفة.

(٨) وزارة المعارف العمومية: **القانون رقم ١٤٢ لسنه ١٩٥١ الخاص بتنظيم التعليم الثانوى** (القاهرة ، مطبعة الوزارة العمومية، ١٩٥٣)المذكرة الإيضاحية.

(٩) وزارة المعارف العمومية: **قانون رقم ٢١١ لسنه ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الثانوى** (القاهرة ، مطبعة وزارة المعارف العمومية، ١٩٥٣)المذكرة الإيضاحية.

(١٠) وزارة التربية والتعليم: **قانون رقم ٦٨ لسنه ١٩٦٨ فى شأن التعليم العام** (القاهرة ، مطبعة وزارة التربية والتعليم، ١٩٦٨) مادة (٥٩).

(١١) وزارة التربية والتعليم: **قانون رقم ١٣٩ لسنه ١٩٨٠ بشأن التعليم الثانوى** (القاهرة ، مطبعة وزارة التربية والتعليم، ١٩٨١)، ص٩ مادة ٢٢.

(١٢) وزارة التربية والتعليم: **قانون رقم ٢٢ لسنه ١٩٥٦ بشأن تنظيم التعليم** الفنى (القاهرة ، مطبعة وزارة التربية والتعليم، ١٩٥٦) مادة (١).

(١٣) منير عطا الله سليمان وآخرون، **مرجع سابق**، ص ٢٣٢. والجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء، المؤشرات الإحصائية. سنوات محتلفة. وزارة التربية والتعليم. التربية والتعليم فى عشر سنوات ١٩٦٢. ص ١٠٠

(١٤) عبد الفتاح إسماعيل: **تطوير التعليم العالى فى عهد الثورة، تقرير مقدم** إلى مؤثر المعلمين العرب (الاسكندرية ، أغسطس ١٩٦٥) ص٧.

(١٥) وزارة التعليم العالى: **التعليم العالى فى عشر سنوات** (القاهرة ، وزارة التعليم العالى، ١٩٦٢)، ص ص ١٤ - ١٥.

(١٦) محمد حمدى النشار: **هياكل وأنماط التعليم الجامعى وتطوير التعليم** الجامعى فى مصر (أسيوط ، جامعة اسيوط، ١٩٧٨) ص ٤٨.

(١٧) الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء، **الموشرات الاحصائية ٥٢ - ١٩٧٠**، سنوات مختلفة (القاهرة، ١٩٧٠)، ص ص٢٠٠ - ٢٠٣.

(18) Hyde, G.D.M., **Education in Modern Egypt: Ideals and Realities**, (London, Routledge & Kegan Paul, 1978), p.89.

(١٩) الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء، **المؤشرات الإحصائية (٥٢ - ١٩٧٠)**، مرجع سابق ص٢٠١

(٢٠) **المرجع السابق**. ص ١٩٣.






الفصل التاسع

التعليم في عصر الانفتاح

أولاً : الأبعاد المجتمعية (٧٤ - ١٩٨٥)

ثانيـــاً : مأزق النظام التعليمى

ثالثـــاً : التطور الكمى فى التعليم قبل الجامعى.

رابعًـــا : التعليم الجامعى والعالى.

خـامسًا : نحو نظام تعليمى مستقبلى.




الفصل التاسع

التعليم في عصر الانفتاح

مقدمة :

تشكل هذه الفترة من تاريخ المجتمع المصرى - بل والعربى - أخطر الفترات التى مر بها، حيث شهدت انكساراً لحركات التحرر الوطنى، وغياباً تاماً للمشروع الوطنى الهادف لبناء اقتصاد مستقل، وتحقيق تنمية بالاعتماد على الذات، كما شهدت حضوراً طاغياً للروح الإقليمية، والاندماج فى فلك التبعية، والدخول بخطوات متسارعة إلى منظومة النظام الرأسمالى العالمى، والتقسيم الدولى للعمل، والإخلال بموازين القوى العالمية، والانخراط بالكامل فى فلك السياسة الأمريكية، العداء السافر للمرحلة الناصرية ولأى شعار وطنى يقترب من مسميات، الاشتراكية، أو الوحدة العربية، أو مصالح الطبقات الكادحة. ولقد تكفل جهاز الإعلام الرسمى بالقيام بتلك المهمة، إلى جانب السماح للقوى الرأسمالية التقليدية بالخروج من أوكارها، ودفعها دفعاً إلى مراكز الصدارة الإعلامية، ناهيك عن سيل الكتابات والمؤلفات التى أخذت تهيل التراب فوق كل منجزات المرحلة السابقة.

ولقد تصدرت قضية التبعية، عديداً من الدراسات والأبحاث الجادة التى حاولت أن تفسر ما تم ويتم على كافة الأصعدة المجتمعية. ولم تبرز تلك الكتابات عن التبعية بهذا الشكل والحجم، إلا فى تلك الحقبة وللآن. لذلك فإننا سنحاول هنا - كما سبق أن حاولنا فى الجزء السابق - أن نكشف عن الطبيعة الطبقية لبنية النظام السياسى وفكر النخبة الحاكمة، والتمايزات الجوهرية، من الناحية الأيديولوجية التى تفرق بين تلك الفترة، والفترة السابقة. ودور التعليم متمثلا فى سياسته فى هذه الأيديولوجية التى سادت

المجتمع المصرى فى الفترة من عام ١٩٧٤ - ١٩٨٥. ومن هنا فإن التساؤلات الرئيسية التى نحاول الإجابة عنها هى ذاتها المتضمنة فى الجزء السابق وهى: ما هى الأيديولوجيا الرسمية التى سادت المجتمع المصرى فى تلك الفترة؟ وما هى التضمينات التربوية لتلك الأيديولوجيا؟ وإلى أى مدى كان التباين الأيديولوجى معبراً عنه تربوياً؟

أولاً - الأبعاد المجتمعية :

اتسمت هذه الفترة بتحولات إقتصادية وإجتماعية وتربوية بالغة التجذر، أحدثت تصدعاً فى بنيان المجتمع المصرى برمته، ولقد عزا البعض ذلك إلى توجهات شخصية ونزعات فردية للرئيس المؤمن «السادات»، وحاول البعض إرجاع ذلك إلى سياسة الانفتاح الاقتصادى التى دشنت نشاطها بصدور القانون رقم ٤٣ لسنة ١٩٧٤ بشأن نظام استثمار المال العربى والأجنبى وتعديلاته بالقانون رقم ٣٢ لسنة ١٩٧٧ والذى يعتبر أخطر تغيير فى البنيان القانونى للاقتصاد المصرى منذ التأميمات الكبرى فى الستينات، بينما يرى الماركسيون والراديكاليون أن سبب ذلك يعود إلى تبنى النظام السياسى لتوجهات مجتمعية أدت إلى اندماج النظام الاقتصادى - الاجتماعى فى فلك التبعية للنظام الرأسمالى العالمى. والشئ الملفت للنظر أن الجميع - ماعدا قلة - تعاملوا مع هذه المرحلة بأعتبارها منفصلة أو منقلبه عن المرحلة السابقة، وهذا يخالف القوانين الإجتماعية المتعارف عليها ويتناقض معها، فالمرحلة الحاضره، تولد فى أحشاء السابقة، والآتية تتخلق فى الحاضر، وهكذا....

ومن هنا فإن ما تم فى السبعينات والثمانينات لم يكن يتم لولا وجود مصالح اقتصادية واجتماعية وسياسية لفئات وطبقات اجتماعية بعينها، كانت لها المصلحة الأولى فيما تم، بل إن فئات إجتماعية كانت فى قلب الريادة والقيادة للمرحلة الناصرية، كانت عماد المرحلة الحالية، بل هى التى مهدت وسهلت تمرير القوانين والتشريعات التى أدت إلى ما تم فى السبعينات، كما أن ذلك يعبر عن مرحلة تاريخية فى تطور الرأسمالية المصرية ووقوفها عاجزة

أمام إتمام مهامها الوطنية. إن ما تم يعود بالدرجة الأولى إلى وجود تحالف طبقي بين الرأسمالية التقليدية والبيروقراطية التي تخلقت في الستينات، والطفيليين الجدد في السبعينات، وكل ذلك بمباركة وتعاون الرأسمالية العربية والرأسمالية العالمية.

ولقد عبر ذلك التحالف عن نفسه اقتصادياً وسياسياً وثقافياً وتربوياً خلال تلك الفترة. وتم التعديل والتغيير بسهولة ويسر، نظراً لتشابك المصالح الاقتصادية والسياسية للطبقات المهيمنة، ونظراً لأن ما تم في الستينات لم يؤطر ويؤصل لتغييرات جوهرية في البنى الاجتماعية الطبقية، أو في البنى السياسية والتنظيمية التي كان يناط بها الدفاع عن المصالح الاجتماعية للمستفيدين من المرحلة الناصرية، ولكن ما تم كان من الهشاشة لدرجة انكساره سلمياً - دون أدنى درجات الصراع الإجتماعي - أمام أول تغيير. إن أحداث السبعينات والثمانيات كانت نتيجة منطقية لمقدمات تم زرعها في الستينات، ولم يكن وليد حقبه السبعينات فقط. ولكي نتعرف على الصورة بكامل تفاصيلها وتضاريسها نعرض لما يلي:

أيديولوجية التبعية :

هل يمكن أن نطلق على التوجهات الفكرية للطبقات والفئات الحاكمة في تلك الفترة، مسمى أيديولوجية التبعية؟ وهل يجوز إطلاق مسمى أداة تفسيره وتحليليه لشروط التخلف، بوصفها تعبير فكري تبنته الطبقات والفئات الحاكمة في تلك المرحلة وما زالت؟ نحن في البداية نود أن نقول إن هذا المسمى إنما نقصد به - سواء صح ذلك أم لم يصح - التوجه الفكري - الاقتصادي والإجتماعي والسياسي للطبقات التي تقلدت مقاليد الحكم في مصر في حقبة السبعينات وما تلاها، على أعتبار أنها توجهات عبرت بشكل صريح وواضح عن مصالح طبقية تجسدت في سياسات وتشريعات اقتصادية وسياسية، مبلوره في نهاية التحليل شكل وبنية النظام السياسي وتعبيراته الطبقية. وقبل الاسترسال في توضيح المرتكزات الاجتماعية والطبقية للتبعية التي تعمقت في تلك الفترة،

نقول إننا لن نطرح موضوع التبعية برمته، حيث إن هناك العديد من الدراسات والأبحاث التى عالجت هذا الموضوع ويمكن الرجوع إليها[1] ولكننا سوف نتعرض بإيجاز شديد لموضوع التبعية فى علاقته بالتحالفات الطبقية التى تمت داخلياً، وكذلك فى علاقته بالنظام الرأسمالى العالمى.

فالتبعية هى ظرف موضوعى تشكل تاريخياً، ينطوى على مجموعة علاقات اقتصادية وثقافية وسياسية وعسكرية وتربوية، تعبر عن شكل معين من أشكال تقسيم العمل على الصعيد الدولى، يتم بمقتضاها توظيف موارد مجتمع معين (المجتمع المتخلف أو التابع) لخدمة مصالح مجتمع آخر أو مجتمعات أخرى (المجتمعات المتقدمة صناعياً أو المتبوعة) تمثل مركز أو قلب النظام الرأسمالى العالمى. والغرض الأبعد من شبكة العلاقات التى تنشأ بين قلب النظام الرأسمالى العالمى، والمجتمعات التابعة (ويطلق عليها الأطراف أو التخوم) هو المحافظة على هذا النظام الاجتماعى وبسط نفوذه على أوسع رقعة ممكنة من العالم، مع الاحتفاظ للدول التابعة بدور متدن فى التقسيم الدولى للعمل. وأن تغير هذا الدور من مرحلة إلى أخرى تمشياً مع مقتضيات تعظيم النمو فى دول القلب من جهة، واستجابة للضغوط والمقاومة التى تولد من جانب حركة التحرر الوطنى فى البلدان التابعة من الجهة الثانية. وتمارس دول القلب الرأسمالى هيمنتها على الدول التابعة من خلال حكوماتها (بسياساتها الاقتصادية والعسكرية وأجهزتها الثقافية والتربوية) وكذلك من خلال عدد من المؤسسات المالية ذات النفوذ الدولى (البنك والصندوق الدوليين) ومن خلال الشركات الاحتكارية العالمية الكبرى، الشركات متعدية الجنسية[2].

كما أن أوضاع التبعية تؤدى إلى تعطيل الإرادة الوطنية للدول التابعة وفقدانها السيطرة على شروط إعادة تكوين ذاتها أو تجددها. إذ يتم رسم سياسات التطور الاقتصادى والاجتماعى ليس انطلاقاً من الحاجات الفعلية للدول التابعة، وإنما انطلاقاً من احتياجات النمو الرأسمالى (وإعادة الإنتاج الموسع) فى دول القلب الرأسمالى، ليس اعتماداً على أقصى تعبئة ممكنة للموارد المحلية، وإنما من خلال تكريس الاعتماد على المعونات والتكنولوجيا الأجنبية، ليس من

أجل بناء قدرة إقتصادية ذاتية تضمن الأنطلاق على التنمية على أساس داخلى مستقل، وإنما بهدف المحافظة على الدور المتدنى للدول التابعة فى التقسيم الرأسمالى العالمى للعمل واستمرار الطبيعة الذيلية للكيان الاقتصادى لهذه الدول فى إطار الاقتصاد الرأسمالى العالمى[٣].

وهكذا تظل البنية الاقتصادية والإجتماعية للدول التابعة بنية متخلفة، بمعنى أنها بنية فاقدة لشروط التكامل الذاتى، تتسع فيها الهوة بين هيكل الإنتاج وهيكل الاستهلاك (حيث ينتج المجتمع ما لا يستهلك، ويستهلك المجتمع ما لا ينتج) مفتقرة إلى عناصر التجدد الذاتى. ومن هنا يمكننا القول بأن التبعية هى جوهر التخلف وأن التنمية (نقيض التخلف) هى فى التحليل الأخير عملية تحرر اقتصادى اجتماعى سياسى وثقافى وتربوى، من أجل أن يستعيد المجتمع السيطرة على شروط تجدده، ومن أجل إتاحة الفرصة للإرادة الوطنية لممارسة دورها المفتقد فى صنع التنمية والاستقلال الوطنى على كافة الصعد.

كما ترى نظرية التبعية أيضاً، أن تأسيس علاقات التبعية بين دول الهوامش ودول المركز، تتم بواسطة الفئات الاجتماعية المسيطرة فى الهوامش (والتى تخضع بدورها للفئات صاحبة السيادة فى المركز). ولقد أوضحت العديد من الدراسات التاريخية أن الفئات الحاكمة فى الدول التابعة تحافظ دوماً على علاقات اقتصادية وثقافية وطيدة مع بلدان المركز، وتقوم بتنظيم اقتصاد مجتمعاتها بحيث يتناسب وحاجات النظام الرأسمالى العالمى، وبطبيعة الحال، فهى الفئة الاجتماعية الوحيدة المستفيدة من هذه الترتيبات الاقتصادية.

ومن هنا تقرر التبعية أن تطور الأحوال الاقتصادية فى البلدان التابعة وفقا لطبيعة موقف التبعية – يقتصر عادة على الطبقات المسيطرة فى هذه البلدان. والسبب فى ذلك ليس كما يدعى غالباً مردود للعوائق المتوارثة من المجتمع الاقطاعى أو التقليدى، وإنما ينتج مباشرة من نمط العلاقات السياسية والاجتماعية والاقتصادية السائد فى النظام الرأسمالى العالمى: بناء اجتماعى طبقى تسانده ،وتحافظ عليه مجموعة من المؤسسات السياسية، ونظام اقتصادى ينتج سلعاً لفئة محدودة من ذوى الدخول المرتفعة والمتوسطة، وقادر على توظيف

نسبة ضئيلة من قوى العمل فى قطاعاته الحديثة[٤]. وفى أثناء دمج الاقتصاد المحلى للدول التابعة بالاقتصاد الرأسمالى العالمى يتم تكامل الصفوة الحاكمة فى التوابع مع نظام اقتصادى واجتماعى وسياسى يتخطى الحدود القومية لبلدانها، وتعمل هذه الصفوة على تمثيل مصالح الرأسمالية العالمية.

ومع تقدم عملية تدويل البلدان التابعة، أصبح من العسير النظر إلى العملية السياسية كصراع بين أمة وأخرى تناصبها العداء، حيث تدرك الأخيرة كقوى إمبريالية خارجية، فالواقع، أن عدو الأمة يقع داخل هذه الأمة... بين المواطنين المحليين، وفى فئات اجتماعية متباينة، علاوة على ذلك، فإدراك احتلال الأمة – بالمعنى السالف – ليس عملية يسيرة، هناك فئة قليلة من الآخرين بالمعنى الثقافى والقومى، تمثل تواجد العدو – فيزيقياً[٥].

هذه هى الحال التبعية باختصار شديد، وهى الحالة التى تبنتها الفئات الحاكمة فى مصر فى السبعينات وما تلاها.... وهى حال لا تعود إلى العوامل الخارجية – الإمبريالية – بل تعود بالدرجة الأولى إلى توافق المصالح الطبقية بين النخب الحاكمة فى مصر، والنخب الرأسمالية فى دول المركز وعلى وجه التحديد فى النظام الرأسمالى العالمى بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية.

وفى تعقيبه على ندوة قضايا فكرية (التبعية ... الخطر ... والمواجهة) حاول الأستاذ «محمود أمين» العالم أن يطرح وجهة نظره حول مسمى أيديولوجية التبعية، بقوله: إن أيديولوجية التبعية تكمن أساساً فى سيادة ما يمكن أن نسميه بالفكر الوضعى النفعى، أو الفكر التكنولوجى البرجماتى، والذى يمكن أن يلخصه المثل الشعبى المشهور «اللى تكسب به ... العب به» هذا هو الجذر الفكرى الذى ينتشر ويعسعش فى مناهج التفكير والسلوك فى حياتنا، وتغذية مختلف وسائل الأعلام والثقافة والتعليم، فضلا عن الممارسات السياسية والاقتصادية والإجتماعية المختلفة التى تغذيه وتقدم له نماذج مهلمة مؤثرة. إن هذا الفكر هو الأيديولوجية الأساسية للتبعية الذى يسهم فى إعادة إنتاجها باستمرار وفى

إشاعتها وترسيخها فى عقول الناس وسلوكهم. إن هذه الايديولوجية تستعين بظاهر العلم بأدواته وأجهزته التكنولوجية استعانة خارجية لمصلحة البذخ والترف والمتعة الرخيصة والاستهلاك دون تعرف حقيقى على ما وراء هذه الأدوات من علم، ودون إنتاج لها.

وأكاد أقول إن هذه الأيديولوجية التكنولوجية الوضعية النفعية هى الأيديولوجية التى تسود اليوم فى مختلف البلاد العربية وخاصة النفطية منها، وليس فى مصر وحدها لا فى السياسات والسلوك الاجتماعى فحسب، بل كذلك فى بعض مناهج الدراسات التربوية والاجتماعية والاقتصادية التى تتسم بالتسطح وغلبة الطابع التقنى الوصفى الخارجى دون تعمق للظواهر الصراعية، فضلا عن الرؤية التجزئية والحلول الجزئية للظواهر. على أن هذه الأيديولوجيا الوضعية النفعية تقيم تركيباً توفيقاً ثنائياً مع التيار الدينى السلفى، وتكاد تتشكل منها الظاهرة الأيديولوجية السائدة المعبرة بحق عن التبعية السائدة، وما أكثر المظاهر التى تصدمنا يومياً، والتى تعبر عن هذه التوفيقية الثنائية بين التكنولوجيا النفعية والتدين الظاهرى الجامد(٦).

إن هذه التوفيقية والثنائية نراها متجسدة فى الخطاب السلفى - الذى نمى وترعرع فى السبعينات - المتناقض، والعاجز عن رؤية علاقات التبعية ككل واحد، فهو يرى التبعية فى مستوى الفكر، فيرفض الفكر ولا يرفض التكتيك التابع، ولا الأدوات التى تقوم بتوزيعه، لذلك فهو يتعامل مع الاستهلاك الهجين ويعترف بالدولة التابعة، أن رفعت شعار، دولة العلم والإيمان، معتقداً أن مقاومة التبعية هى مقاومة فكرية وأخلاقية بالمعنى المجرد، ولا شك أن هذا الوعى المقاوم والمهزوم لا يعكس التعاليم الدينية، بل يعكس تخلف الشروط الإجتماعية والاقتصادية وتزييف الوعى، واتساع حجم البروليتاريا الرثة، وضعف الطبقة العاملة المصرية، إلى جانب دور وسائل الإعلام والجهاز المدرسى - نظام التعليم القائم - فى المجتمع المصرى فى تزييف الوعى الاجتماعى.

ولا شك أن تلك الأيديولوجيا قد تجسدت فى مصالح طبقات وفئات اجتماعية، تحالفت لتحقيق مصالحها، وعبرت عن نفسها من خلال توجيهات

النظام السياسى والنخبة الحاكمة فى تلك الفترة. وإذا كنا قد توصلنا إلى أن الأيديولوجيا التى سادت فى الفترة الناصرية، عبرت عن مصالح الطبقات الوسطى والصغيرة تحديداً، وتمايزت بتبنيها لنظرية التوازن فى مواجهة نظرية الصراع باعتبار أن ذلك ملمح أصيل فى سلوك البرجوازية الصغيرة.

ثانياً - مأزق النظام التعليمي :

يرتبط مأزق النظام التعليمى فى مصر، منذ اللحظة الاولى، بهيكل سوق العمل وعدم وضوح معالمه على حد تعبير الخبيرين الدوليين د. سمير رضوان وبنت هانسن فى تحليلهما حول سوق العمل فى مصر(٧) اللذين يصفانه بعدم التكيف (التوازن) Unequlibriun نظرا لغياب تخطيط للعمالة سواء على المستوى العمالة الحكومية أو القطاع الرأسمالى الفردى.

بيد أن ذلك لا ينفى جوانب أخرى أو مظاهر أخرى لهذا المأزق، الذى يحاول البعض التغاضى عن أسبابه الحقيقية والاستغراق فى الحديث حول ترشيد مجانية التعليم.

ومن أبرز مظاهر أزمة النظام التعليمى - بخلاف غياب الفلسفة المحددة - يمكن حصر المظاهر التالية:

أولاً : قصور النظام عن استيعاب كل الأطفال فى سن الإلزام وبالتالى زيادة معدلات الأمية عاما بعد آخر بدلاً من تقلصها ولهذا أبعاد اجتماعية واقتصادية سوف نتعرض لها فيما بعد.

ثانياً : ازدحام وتكدس يؤدى غالبا إلى ضعف الأداء وتتخذ هذه المظاهر شكل تعدد الفترات الدراسية فى اليوم الواحد بما يشكله من عبء نفسى على المدرسين وسوء استخدام لمرافق التعليم وتدنى مستوى العلاقة التربوية بين التلاميذ من جهة والمدرسين من جهة أخرى.

ثالثاً : قصورفى التجهيزات العملية والمعلمية بالمدارس، وغياب التنسيق والربط بين الأداء النظرى التعليمى والممارسة الإنتاجية العملية (التعليم الفنى والصناعى).



رابعاً : تأثير كل ذلك مع مناخ ثقافى «باروكى» على عقلية النشىء وسيادة نسق قيم غير إيجابى (مثل الغش فى الامتحانات والدروس الخصوصية...الخ)(٨).

خامساً: اختناقات فى أداء النظام ككل، وعدم سيولة وانسيابية كل مستوى تعليمى أعلى عن استيعاب المتخرجين من المستوى الأقل(التعليم الثانوى الفنى والتعليم الجامعى مثلا) فتشجيع التلاميذ على الالتحاق بالتعليم الفنى يأتى عبر اعادة النظر فى أولوية الالتحاق بالتعليم الفنى الجامعى (كليات الهندسة والطب... إلخ) بحيث تكون الأولوية للمتفوقين من المستوى الثانوى الفنى ... الخ.

سادساً : تدنى حالة الأبنية التعليمية للمدارس الرسمية والمعانة، مما يعوق كفاءة العملية التعليمية والتربوية فى تلك المدارس، ويجعل تلك العملية عبارة عن إهدار للوقت والجهد المبذول ويوسع من نفوذ «المدرسة الموازية» الدروس الخصوصية، يجعلها بديلاً حقيقياً للمدارس الرسمية، فلقد بلغ عدد المدارس عام ١٩٨٥ حوالى ١٢٥١٥ مدرسة منهم حوالى ٧٧٨٦ مدرسة صالحة و ٩٩٤٥ مدرسة غير صالحة للاستخدام وفى حاجة إلى إصلاح ولا توجد بها مرافق أو مياة أو كهرباء وغير صالحة بدرجة أو بأخرى للقيام بالعميلة التعليمية والتربوية والجدول التالى يوضح ذلك جلياً.

على أيه حال سوف نتناول التصور الكمى فى إعداد الطلاب الملتحقين بالتعليم فى كل مرحلة ثم نتبعها بتحليل أهم سمات التعليم فى واتجاهاته مصر حاليا وفى المستقبل المنتظر.

جدول (١)[٩]

بيان عن حالة الأبنية التعليمية للمدارس الرسمية والمعانة فى عام ١٩٨٥

المرحلة التعليمية	عدد المدارس	مدي صلاحية المبني			عدد المدارس غير المزودة بالكهرباء	عدد المدارس غير المزودة بمياه الشرب الجارى	عدد المدارس التى تنقصها المرافق الصحية
		صالح تماما	غير صالح	يحتاج للاصلاح			
الابتدائى	٩١٧٠	٥٤٢٢	٩٥٩	٢٧٨٩	٣٦٣٣	٧٢١	٣٣٥
الإعدادى	٢٢٥٤	١٥٣٨	٧٢	٦٤٤	٣٢٤	٨٣	٦٠
الثانوى العام	٤٦٧	٣٦٦	٧	٩٤	٢٤	٧	٤
الثانوى الصناعى ٣ سنوات	١٤٨	١٠٦	٨	٣٤	١	–	–
الفنى الصناعى ٥ سنوات	١٤	١٣	١	–	–	–	١
الثانوى الزراعى ٣ سنوات	٦٢	٤٩	١	١٢	٢	–	–
الثانوى الزراعى ٥ سنوات	٢	٢	–	–	–	–	–
الثانوى التجارى ٣ سنوات	٣٠٣	٢٢٧	٧	٦٩	١٥	٣	٢
الفنى التجارى ٥ سنوات	٤	٤	–	–	–	–	–
دور المعلمين والمعلمات	٩١	٥٩	٨	٢٤	١	–	–
الجملة	١٢٥١٥	٧٧٨٦	١٠٦٣	٣٦٦٦	٤٠٠٠	٨١٤	٤٠٢



ثالثاً - التطور الكمى فى التعليم :

سوف نتناول هنا التعليم قبل الجامعي، على أن تخصص أجزاء مستقلة لكل فرع من هذه الفروع وكل مستوى تعليمى متبعين الأسس التى اتبعناها فى تحديد الانساق الاجتماعية والاقتصادية للتعليم (التعليم الحكومى العام - التعليم الأزهرى - التعليم الخاص واللغات ... الخ).

أولاً - التعليم الرسمي العام :

يتمثل التعليم الرسمى (العام) فى المدارس والمؤسسات التعليمية، التى تتولى الحكومة الإنفاق عليها عن طريق وزارة التربية والتعليم، ويشتمل هذا النوع من التعليم على المراحل التعليمية التالية: التعليم الأساسى (الابتدائى - الإعدادى) التعليم الثانوى العام والتعليم الثانوى الفنى.

(١) التعليم الأساسي :

استقر النظام التعليمى فى مصر منذ عام ١٩٥٦ على تقسيم مراحل التعليم فى صورته التى ظل عليها حتى قبل صدور القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، والذى دمج المرحلتين الابتدائية والاعدادية فى مرحلة إلزام واحدة وأطلق عليها «التعليم الأساسى».

وقد فضلنا فى إطار تحليلنا الإحصائى الراهن - أن نتبع التقسيم اللاحق على عام ١٩٨١ ليسهل العرض مع تأجيل مناقشة المناهج التعليمية والتربوية المتبعة ومدى فعاليتها لحين الانتهاء من عرض تطور التعليم الإعدادى (الحلقة الثانية من التعليم الأساسى).

وبادئ ذى بدء، نشير إلى حقيقة كون التعليم الابتدائى (٦ سنوات إلى ١٢ سنة) يشكل أخطر مراحل التعليم والتربية وأهمها بالنسبة للنشىء سواء على الصعيد السيكلوجى (النفسى) أم على الصعيد التربوى والتعليمى، صحيح أن المدرسة تشكل احد طرفى المعادلة الصعبة بالنسبة للطفل، حيث يمثل المنزل والأسرة الطرف الثانى إلا أن فاعلية النظام التعليمى وتأثير النظام القيمى وتوافرها إطار فعال للقدرة بالمدرسة يؤثر تأثير خطير على المسار المستقبلى لفهم الطفل وممارسته .

وفقا لنتائج التعداد لعام ١٩٧٦ فقد تبين أن ٣١,٦٪ من إجمالى. سكان الجمهورية هم من الأطفال دون سن ١٢ سنة مقابل مانسبته ٣٥,٥٪ فى تعداد عام ١٩٦٠ وإذا أخذنا بهذه النسب حتى عام ١٩٨٤ فإن تقديرنا لعدد الأطفال الذين هم فى سن الإلزام (٦ – ١٥ سنة) يصل إلى ١٥ مليون طفل (١٠) فإن مقارنة هذا العدد بهؤلاء الملتحقين بمرحلتى التعليم الابتدائية والإعدادية يظهر لنا عدد هؤلاء الذين يضافون لرصيد الأمية فى البلاد (التسرب).

حجم التسرب من التعليم الأساسى لعام ٨٣ / ١٩٨٤ = إجمالى الأطفال فى سن الإلزام – (التلاميذ المقيدين فى مدارس التعليم الأساسى + تلاميذ المدارس الخاصة + تلاميذ المعاهد الأزهرية الابتدائية والاعدادية).

= ١٥ مليون طفل – (٧,٢٤٣,٩٩٨ + ٣٣٦,٧٣٤ + ٢٣٦,٤٠١).

= ١٥ مليون – ٧,٨١٧,١٣٣.

حجم التسرب من التعليم الأساسى عام ٨٣ / ١٩٨٤ = ٧١٨٢٨٦٧ طفلا.

أى أن نسبة التسرب تعادل ٥٢,١٪ من إجمالى الأطفال فى سن الإلزام بالبلاد.

وهى نسبة تنطبق غالبا على الأطفال الذين يدخلون سن الإلزام كل عام، وهنا نستطيع أن نشير إلى أن هناك عدد ليس بقليل من الذين يلتحقون بالتعليم الاساسى (الابتدائى والاعدادى) يتم ارتداه إلى الأمية بعد فترة انقطاع وعدم استكمال دراستهم فى المراحل اللاحقة حيث تشير بعض المصادر إلى أن نسبة المقيدين بالتعليم الإعدادى إلى سكان فى سن (١٢ – ١٥ سنة) قد انخفضت من ٦٠٪ عام ٧٧ / ١٩٧٨ إلى ٤٩,٢٪ عام ٨٢/ ١٩٨٣ والسبب كما تؤكد هذه المصادر هو اتجاه عدد كبير من هؤلاء إلى العمل والانخراط فى سوق العمل المصرى بالريف والمدينة.

بيد أن السمة الغالبة للأمية فى مصر، هو ارتفاع نسبة الإناث الأميات فبينما كانت ٨٤٪ فى عام ١٩٦٠ انخفضت إلى ٧١٪ فى تعداد ١٩٧٦ وإن ظلت هذه النسبة مرتفعة إلى حد كبير والجدول التالى يشير إلى تطور عدد الملتحقين بالمرحلة الابتدائية.

جدول (٢)

تطور إعداد الملتحقين بالمرحلة الابتدائية خلال

الفترة من عام (١٩٧٥ - ١٩٨٤)[١١]

البيان / العام	البنية التعليمية		عـــدد الطلاب					٪ للزيادة السوية	كثافة الفصل
	مدارس	فصول	بنــون	٪	بنــات	٪	الاجمــالى		
١٩٧٦ / ٧٥	١٠٣٤٦	٩٩٤٧١	٢٥٣٥٦٦٣	٥٦٢	١٥٨٥٢٧٣	٪٣٨	٣١٢٠٩٣٦	-	٤١
١٩٧٧ /٧٦	١٠٥٦٩	١٠١١٦٣٥	٢٥٤١٥٠٥	٪٦١	١٦١٠٤٥١	٪٣٩	٤١٥١٩٥٦	٪٠,٨	٤١
١٩٧٨ /٧٧	١٠٨١٨	١٠٤١٨٠	٢٥٦٠١٣٠	٪٦١	١٦٥١٢١٥	٪٣٩	٤٢١١٣٤٥	٪١,٤	٤٠
١٩٧٩ /٧٨	١١٠٥١	١٠٧٤٠٤	٢٥٨٩٦١٥	٪٦٠	١٦٩٧٥٠٩	٪٤٠	٤٢٨٧١٢٤	٪١,٨	٤٠
١٩٨٠ /٧٩	١١٣٥٦	١١١٣١٥	٢٦٦٣٨٤٦	٪٦٠	١٧٧٠٧١١	٪٤٠	٤٤٣٤٥٥٧	٪٣,٤	٤٠
١٩٨١ /٨٠	١١٦٣٠	١١٤٢٢٧	٢٧٠٩٨٩٣	٪٦٠	١٨٢٨١٦٥	٪٤٠	٤٥٤٨٠٥٨	٪٢,١	٤٠
١٩٨٢ /٨١	١١٧٦١	١١٧٤٦٠	٢٨٠٧١٥٤	٪٥٩	١٩٤١٢٦٠	٪٤١	٤٧٤٨٤١٤	٪٤,٤	٤٠
١٩٨٣ /٨٢	١٢٠١٣	١٢١٤٣٧	٢١٤٨٧٨٦	٪٥٩	٢٠٨٧٨٢٢	٪٤١	٥٠٣٦٦٠٨	٪٦,١	٤١
١٩٨٤ /٨٣	١٢٣٧٥	١٢٥٧٧٨	٣٠٩٣٧٩٧	٪٥٨	٢٢٥٥٧٨٢	٪٤٢	٥٣٤٩٥٧٩	٪٦,٢	٤٢

وقد دلت دراسات اقتصادية على أن قيمة الفاقد فى قطاع الصناعة فى البلاد العربية نتيجة الأمية تعادل ٢٠٪ من هذا الناتج[١٢].

سنلاحظ من البيان السابق أن كثافة الفصل تحول دون إتمام العملية التعليمية والتربوية بصورة مناسبة وتتضارب بشدة مع مفهوم التعليم الأساسى الذى يستند إلى فلسفة تربط بين المهارات النظرية للطفل والمهارات العملية المكتسبة لتلبية احتياجات سوق عمل يعانى من اختناقات فى بعض التخصصات المهنية (خاصة مع بداية الحقبة النفطية).

وبمقارنة هذا البيان بتطور التعليم فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى (الإعدادية) يمكن معرفة معدلات التساقط بين هذه المرحلة وتلك فى هذه الفترة الحيوية للنشىء فى البلاد.

جدول (٣)

تطور إعداد الملتحقين بالمرحلة الإعدادية خلال

الفترة من عام (١٩٧٥ - ١٩٨٤)[١٣]

البيان / العام	البنية التعليمية		عدد الطلاب						٪ للزيادة السنوية	كثافة الفصل
	مدارس	فصول	بنون	٪	بنات	٪	الاجمالى			
١٩٧٦/٧٥	٢٩٣٧	٣٥٨٨٨	٨٦٩٤٨٦	٪٦٥	٤٦٩٥٧٧	٪٣٥	١٣٣٩٠٦٣		-	٤١
١٩٧٧/٧٦	٣١١٩	٣٨٥٣٨	٩٢٥٢٩٩	٪٦٤	٥١٠٢٣٠	٪٣٦	١٤٥٥٢٩١٥		٪٧,٢	٤٠
١٩٧٨/٧٧	٣٢٦١	٣٩٦٥٧	٩٦٩٠١١	٪٦٧	٥٤٩٤٦٧	٪٣٦	١٥١٨٤٧٨		٪٥,٨	٤٠
١٩٧٩/٧٨	٣٣٢٩	٣٩٥٢٩	٩٧٩٦٢٦	٪٦٣	٥٦٧٦٨٢	٪٣٧	١٥٤٧٣٠٨		٪١,٩	٣٩
١٩٨٠/٧٩	٣٣١٩	٣٩٤٢٧	٩٦٠٨٤٣	٪٦٣	٥٦٥٦١٩	٪٣٧	١٥٢٦٤٦٢		(١,٤)	٣٩
١٩٨١/٨٠	٣١٩٩	٣٩٤٢٧	٩٧٨٥٤٥	٪٦٢	٥٩٥٦٨٨	٪٣٨	١٥٧٤٢٣٣		٪٣,١	٤٠
١٩٨٢/٨١	٢١٢٣	٤٠٣٦٠	١٠١٧٠١٢	٪٦١	٦٣٥٩٣٧	٪٣٩	١٦٥٢٩٤٩		٪٥,٠	٤١
١٩٨٣/٨٢	٣١٥١	٤٢٥٦٧	١٠٧٩٣٩٠	٪٦١	٦٩٠٤٠٨	٪٣٩	١٧٦٩٧٩٨		٪٧,١	٤١
١٩٨٤/٨٣	٣٢٤٩	٤٥١٨٦	١١٤٧٤٣٤	٪٦١	٧٤٦٩٨٥	٪٣٩	١٨٩٤٤١٩		٪٧,٠	٤٢

تشير بعض المصادر الرسمية إلى أن عدد التلاميذ الراسبين بالصفوف الثلاثة (الثانى – الرابع – السادس) من الحلقة الابتدائية عام ٨٣/ ١٩٨٤ قد بلغ ٢١٣ ألف تلميذ أى بنسبة ٤٪ من إجمالى التلاميذ المقيدين بالمرحلة الابتدائية لذلك العام. أما الحلقة الإعدادية فقد بلغ عدد الراسبين فى امتحانات النقل والشهادة العامة نحو ٢٧٥ ألفا أى بنسبة ٨,٩٪ من إجمالى المقيدين بالمرحلة الإعدادية لعام ٨٣/ ١٩٨٤[١٤].

وهى نسب غير قليلة تعكس مستوى الاداء فى بعض المراحل التعليمية.

(٢) التعليم الثانوي :

ظل التعليم الثانوى العام لسنوات طويلة، يمثل بوابة الحراك الاجتماعى So-tial Mobility لفئات اجتماعية وطبقية عديدة منذ عام ١٩٥٢ وحتى عهد قريب.

ذلك أن مفتاح الانتقال من مستوى التعليم المتوسط إلى التعليم العالى يتأتى هاهنا فى التعليم الثانوى العام، وبالمقابل فإن الأمل فى الانتقال من مستوى اجتماعى إلى مستوى آخر يرتبط بمدى النجاح فى تجاوز حاجز المسافات الاجتماعية هذا.

وهكذا ترسخت نظرة امتدت منذ ما قبل ١٩٥٢ وحتى مطلع الحقبة النفطية (١٩٧٤ فصاعدا) أن اساس الترقى الاجتماعى يتحدد بمدى الانتقال بعيدا عن التعليم الفنى (بمختلف مكوناته) إلى العالم الواسع الذى يتيحه التعليم الثانوى العام.

لقد زاد عدد تلاميذ الثانوى العام (المجانى) من نحو ١٠٩ ألف طالب وطالبة عام ٥٦/ ١٩٥٧ إلى أن بلغ ٣٩٣ ألفا عام ٧٦/ ١٩٧٧ ثم إلى ٥٥٠ ألفا عام ٨٤/ ١٩٨٥ ومن جهة أخرى فقد تلاحظ زيادة عدد البنات الملتحقات بالتعليم الثانوى العام خلال نفس الفترة من ١٨,٣ ألف طالبة إلى ١٣٥,٩ ألف طالبه ثم إلى ٢١٠ ألف طالبة على الترتيب، والجدول التالى يوضح الصورة.

جدول (٤)

تطوراً اعداد الملتحقين بالتعليم الثانوى العام خلال الفترة ١٩٥٦/ ١٩٨٤[١٥]

البيان / العام	البنية التعليمية: عـــدد	البنية التعليمية: فصول	عدد الطلاب: بنـــون	٪	بنـــات	٪	الجمـــلة	٪ للزيادة السوية	كثافة الفصل
١٩٥٧/٥٦	٢٠١	٣٥٢٢	٩٠٨٧٧	٪٨٣	١٨٢٧٦	٪١٧	١٠٩١٥٣	-	٣١
١٩٦٧/٦٦	٣١٠	٦٥٩٧	١٧٠٤٥٨	٪٧٠	٧٣٤١٧	٪٣٠	٢٤٣٨٧٥	٪١٢,٣	٣٧
١٩٧٦/٧٥	٦٥٩	٩١٥٥	٢٣٦١٤٣	٪٦٤	١٣٢١٧٦		٣٦٨٣١٩	٪٥,٧	٤٠
١٩٧٧/٧٦	٦٩١	٩٨٥٧	٢٥٦٩٨٢	٪٦٥	١٣٥٨٧٩	٪٣٦	٣٩٢٨٦١	٪٦,٧	٤٠
١٩٧٨/٧٧	٧٣٣	١٠٤١٢	٢٦٨٨٦٢	٪٦٥	١٤٧٣٤٦	٪٣٥	٤١٦٢٠٨	٪٥,٩	٤٠
١٩٧٩/٧٨	٧٤٧	١٠٨٨٥	٢٨٣١٤٠	٪٦٤	١٥٩٩٣٥	٪٣٦	٤٤٣٠٧٥	٪٦,٥	٤١
١٩٨٠/٧٩	٧٨٦	١١٤٨٤	٢٩٨٠١٤	٪٦٤	١٧٠٠٣٨	٪٣٦	٤٦٨٠٥٢	٪٥,٦	٤١
١٩٨١/٨٠	٧٨٩	١١٨٩٨	٣٠٧٧٠٨	٪٦٣	١٧٨١٥٩		٤٨٥٨٦٧	٪٣,٨	٤١
١٩٨٢/٨١	٨٠٢	١٢٣٤٦	٣٢١٠٤٠	٪٦٣	١٨٦١١٩	٪٣٧	٥٠٧١٥٩		٤١
١٩٨٣/٨٢	٨٢٣	١٢٧٣٧	٣٢٨٢٩١	٪٦٣	١٨٩٧٠٧	٪٣٧	٥١٧٩٩٨	٢,١	٤١
١٩٨٤/٨٣	٨٥٤	١٣٢٢٣	٣٤١٧٥٣	٪٦٣	٢٠٠٤٧٤	٪٣٧	٥٤٢٢٢٧	٤,٧	٤١

يلاحظ المرء أن ثمة تطورا ملحوظا فى أعداد الفتيات اللاتى يلتحقن بالتعليم الثانوى العام، وإن ظلت نسبتهن ثابتة تقريبا ٣٧٪ طوال الفترة الممتدة من ٧٥ حتى عام ١٩٨٤.

هذا من الناحية الكمية، أما من الناحية الكيفية (التربوية والتعليمية) فالمؤكد أن التعليم الثانوى فى مصر يتسم - كما تشير تقارير المجالس المتخصصة بحق- بطابع الانفصال الفكرى والمعرفى ويساهم فى ذلك نظام التشعيب المبكر[١٦] وكذلك انخفاض عدد ساعات العملية التعليمية بحيث باتت لا تتعدى ثلاثين أسبوعا على الأكثر[١٧] وهو ما أدى غالبا إلى ضعف المستوى التعليمى وبالتالى بروز ظاهرة الغش فى الامتحانات كنمط سلوكى واضح[١٨].

وإذا اخذنا ظاهرة تلقى التعليم فى الفترات المسائية، كمؤشر آخر للأداء فى

النظام التعليمى المصرى نقول إن ثمة ضرورة لمراجعة السياسات الراهنة، فنسبة الطلاب الذين يتلقون التعليم فى الفترات المسائية تصل إلى ٣٨٪ فى الابتدائى، ٤٠٪ فى الإعدادى و ١٢٪ فى الثانوى العام ونحو ٧٠٪ فى التعليم الثانوى التجارى.

(٣) التعليم الثانوي الفني :

من أكثر الأمور إثارة للنقاش فى النظام التعليمى المصرى، هو مركز التعليم الفنى من النظام ككل، ذلك أن هذا النوع من التعليم يرتبط بصورة جدلية بطبيعة النظام الاقتصادى والإجتماعى من جهة وبمستوى الآداء فى المجتمع من جهة أخرى فقبل صدور القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ بإنشاء المرحلة الإعدادية، كان هناك نوعان من المدارس الفنية.

الأولى: المدارس الابتدائية الفنية يدخلها الطالب بعد إتمام المرحلة الأولى ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات.

الثانية : المدارس الفنية المتوسطة ومدة الدراسة بها خمس سنوات يدخلها الطالب بعد إتمام الدراسة الابتدائية.

وبعد صدور القانون ٢١١ لسنة ١٩٥٣ تحول هذا النظام إلى مرحلتين الاولى وتشمل الإعدادى الفنى والثانية وتشمل الثانوى الفنى.

وقد بلغ عدد هذه المدارس ككل عام ٥٦/ ١٩٥٧ نحو ١٣٥ مدرسة (إعدادى وثانوى) وبلغ عدد طلابها ٤٢٣٦٣ طالبا وطالبة (منهم ٧٣٢٢ فتاة) ثم زاد عددهم عام ٦٦/ ١٩٦٧ إلى ٢١٥ مدرسة بعدد تلاميذ بلغ ١٣٧١١٠ تلميذا (منهم ٣٢ ألف فتاة تقريبا).



وإذا اضفنا إلى هؤلاء مدارس ومعاهد اعداد المعلمين والمعلمات لمختلف المراحل والذين بلغ عدد مدارسهم عام ٥٦/ ١٩٥٧ ٧٨ مدرسة بعدد تلاميذ بلغ ٣٠٢٥٤ تلميذاً زاد فى عام ٦٦/ ١٩٦٧ إلى ٤٢٥٤٩ تلميذاً بينما انخفضت عدد مدارسهم إلى ٧٢ مدرسة فحسب فإن الصورة تبدو على النحو التالى[١٩]:

العام / العدد	عام ٥٦/ ١٩٥٧	عام ٦٦/ ١٩٦٧
عدد المدارس الفنية	٢١٣	٢٨٧
عدد التلاميذ.	٧٢٦١٧	١٧٩٦٥٩

بيدأن تبدلا قد طرأ على نظام التعليم الفنى فألغيت المدارس الإعدادية الفنية عام ١٩٦٧ واستبدلت بنظام ثانوى موحد (٣سنوات - ٥ سنوات) تابع لوزارة التربية والتعليم كما تدعمت نظم التعليم الفنى التابعة لوزارت أخرى (الصحة - الصناعة ..... الخ).

ويشمل هذا القطاع التعليمى حاليا نحو مليون طالب وطالبة موزعين على ٨٩٢ مدرسة تابعة لوزارة التربية والتعليم ونحو ١٧٠ مدرسة تابعة لوزارت أخرى وأكثر من ٨٩ مركزاً للتدريب تابعة لوزارتى التعمير والشئون الاجتماعية.

جدول (٥)

نسبة التعليم الفنى فى مصر وفقًا للحالة عام ١٩٨٢/٨١ (٢٠)

م	البيـــان / نوع التعليم	عدد المدارس	عدد الفصول	عدد الطلاب	ملاحظـــات
١	التعليم الثانوى التجارى*	٦٤٩	١٣٢١٧	٤٨٦٥٨٣	تابعة لوزارة التربية والتعليم.
٢	التعليم الثانوى الصناعى*	١٧٨	٨١٨٠	٨٣٠١٢	تابعة لوزارة التربية والتعليم.
٣	التعليم الثانوى الزراعى*	٧١	٢٩٥٦	١٠٧٨٠٤	تابعة لوزارة التربية والتعليم.
٤	مدارس المعلمين والمعلمات.	١١٤	٢٤٩٠	٨٤٥٨٧	تابعة لوزارة التربية والتعليم.
٥	مدارس التمريض.	١٢٩	...	١١٠٠٠	تابعة لوزارة الصحة
٦	مدارس المسعفين.	٢١	...	٢٣٩٦	تابعة لوزارة الصحة
٧	مدارس البريد.	١٧	...	١٥٧٢	تابعة لهيئة البريد.
٨	مدارس المتطوعين للقوات المسلحة.	–	...	٢٩٠٠٠	تابعة لوزارة الدفاع.
٩	مدرسة النقل النهرى.	١	...	٣٤٦	تابعة لوزارة النقل.
١٠	مدرسة الحديد والصلب.	١	...	٢٥٠	تابعة لشركة الحديد والصلب.
١١	مدرسة المناجم البحرية	١	...	٢٥٠	تابعة لشركة الحديد والصلب.
١٢	مراكز التدريب.	٢٥	...	غيرمتاحة××	تابعة لوزارة التعمير والاسكان.
١٣	مراكز التكوين المهني.	٣٣	...	غير متاحة×××	تابعة لوزارة الشئون الإجتماعية
١٤	مراكز تأهيل المعوقين.	٤٨	...		تابعة لوزارة الشئون الإجتماعية
١٥	مركز التدريب مهارات.	٢٠٣			تابعة لوزارة الشئون الإجتماعية
١٦	مراكز صناعية	٥٣	للتدريب المهنى ومعهد تدريب مدربين		تابعة لوزارة الصناعة

* بيانات عام ١٩٨٥/ ١٩٨٦ وتشمل الاقسام الملحقة.

** تخرج سنويا نحو ١٠ آلاف عامل فني ومدة الدراسة ٦ شهور.

*** تخرج سنويا ٥ آلاف ومدة الدراسة سنتان.

وسنلاحظ أن التعليم التجارى يستحوذ على نحو ٥٠٪ من إجمالى الملتحقين بالتعليم الفنى لعام ٨٤/ ١٩٨٥ فمن جملة الملتحقين بالتعليم الفنى (ويشمل المعلمين والمعلمات) لذلك العام والبالغ عددهم ٨٨٠٢١٨ فإن الملتحقين بالتعليم الثانوى التجارى وحده يبلغون ٤٥٥٧٠٠ طالب وطالبة والحقيقة أن هذا المعطى يمثل خللا فى التركيب الراهن للتعليم الفنى، حيث يصعب على سوق العمل فى البلاد أن يستوعب سنويا نحو ١٠٠ ألف متخرج من هذا النوع التعليمى فى المتوسط فى ظل أزمة اقتصادية خانقة تمر بها مصر.

جدول (٦)

تطور عدد الناجحين فى الامتحانات العامة فى التعليم الفنى العام خلال الفترة ٧٥/ ١٩٧٦- ٨٣/ ١٩٨٤[٢١]

البيان / العام	الثانوى التجارى		الثانوى الصناعى		الثانوى االزراعى		الاجمالى
	العدد (١)	الزيادة اسنوية٪	العدد (٢)	الزيادة اسنوية٪	العدد (٣)	الزيادة اسنوية٪	١ + ٢ + ٣
٧٥/ ١٩٧٦	٥٣٥٦٧	-	٢٨٤٥٥	-	١٠٦١٣	-	٩٢٦٣٥
٧٦/ ١٩٧٧	٦٨١٧٣	٪٢٧,٣	٣٠٥١٢	٪٧,٢	١١٩٣٢	٪١٢,٤	١١٠٦١٧
٧٧/ ١٩٧٨	٧١٦١٩	٪٥,٠	٣٠٨٠٤	٪١,٠	١٢٢٦٠	٪٢,٧	١١٤٦٨٣
٧٨/ ١٩٧٩	٧٥٦٢٥	٪٥,٦	٣٣١١٠	٪٧,٥	١١٥٧٨	٪(٥,٧)	١٢٠٣١٣
٧٩/ ١٩٨٠	٨٢٥١١	٪٩,١	٣٨٩٧٣	٪١٧,٧	١٣٩٣٢	٪٢٠,٣	١٣٥٤١٦
٨٠/ ١٩٨١	١٠٥٣٥٩	٪٢٧,٧	٤٤٩٥٠	٪١٥,٣	١٦٤٢٧	٪١٧,٩	١٦٦٧٣٦
٨١/ ١٩٨٢	١١١١٦٩	٪٥,٥	٥٠٤٩٨	٪١٢,٣	١٧٩١٨	٪٩,١	١٧٩٥٨٥
٨٢/ ١٩٨٣	١٢٥٥٥٨	٪١٢,٩	٥٧٣٦٧	٪١٣,٦	٢٣١١٠	٪٢٩,٠	٢٠٦٠٣٥
٨٣/ ١٩٨٤	١٣٥٨١٨	٪٨,١	٦٤٧٠٨	٪١٢,٨	٢٦٧٠٠	٪١٥,٥	٢٢٧٢٢٦

وكما يلاحظ فإن عدد المتخرجين من التعليم الثانوى التجارى برغم كبرها النسبى بالقياس بفرعى التعليم الفنى الآخرين فإن معدلات الزيادة السنوية

متقلبه ومحدودة وتحتاج إلى اعادة النظر فى النمط التعليمى الذى يشكل الرصيد المتجدد للبطالة فى القطاع الحكومى[٢٢] حيث بلغ حملة المؤهلات المتوسطة الذين تم تعينهم بالجهاز الحكومى خلال الفترة ١٩٦٨ - ١٩٨١ نحو ٨٠٩ ألف متخرج معظهم من حاملى دبلوم التجارة الثانوى.

هذا النمط من الناحية الإجتماعية يعكس أنماطًا ثقافية مازالت متحيزة ضد المرأة، بصورة عامة حيث نلاحظ أن نسبة الفتيات الملتحقات بالتعليم الفنى عام ٨٣/ ٨٤ على النحو التالى:

جدول (٧)
نسبة الفتيات الملتحقات بالتعليم الفنى وفقا للحالة فى العام الدارسى ٨٣/ ١٩٨٤[٢٣]

الثانوى التجارى	٥٨٪	أى نحو	٧٨	ألف فتاة
الثانوى الصناعى	١٢,٢٪	أى نحو	٨	آلاف فتاة
الثانوى الزراعى	١٥,٥٪	أى نحو	٤	آلاف فتاة
المعلمين والمعلمات	٥٥,١٪	أى نحو	٣٩	ألف فتاة

وإذا قارنا من جهة أخرى بين الملتحقين بالتعليم الفنى وهؤلاء الملتحقين بالتعليم الثانوى العام، نجد أن هناك تحسنا كميا فى الاولين، حيث بلغت نسبتهم ١,٦ : ١ أى ما يعادل ٦١٪ من إجمالى الملتحقين بالتعليم الثانوى (باستثناء الثانوى الأزهرى ومراكز التدريب والتعليم الفنى غير التابع لوزارة التربية والتعليم) وذلك لعام ٨٤/ ١٩٨٥ ومن ضمن المعطيات الهامة فى هذا المجال أن نسبة المقبولين فى التعليم الثانوى التجارى من خريجى الإعدادية تعادل الثلث تقريبا (٣١٪) أما التعليم الثانوى الصناعى فهو لا يتجاوز ١٧,٥٪ والتعليم الثانوى الزراعى ٦,٨٪[٢٤].



نعتقد أن هذا يؤكد الطابع المختل للسياسات التعليمية الراهنة، فوفقا للبيانات المتاحة من قطاع التعليم الفنى فإن الأصول الإنتاجية (عدد - ماكينات- مواد خام ... الخ) الموجودة حاليا بالمدارس الصناعية والزراعية والبالغ قيمتها ستون مليون جنية تستدعى استثمارها بأفضل صورة ممكنة واستخدام هذه المدارس والأصول الانتاجية بحيث تلعب دورا أساسيا فى تنمية الإنتاج الصناعى وسد الحاجات المتزايدة للسكان فى مصر.

فمشروع رأس المال بالتعليم الثانوى الفنى (صناعى - زراعى) مازال دون المستوى المطلوب، حيث لا يضم حاليا سوى ١٤٨ مدرسة صناعية وزراعية (عام ٨٤/ ١٩٨٥) ولم تزد حجم مبيعاتها لذلك العام عن ١١,٩ مليون جنية منها ما يقارب ٥ مليون جنيه فى تجارة الأثاث وحدها والبيان التالى يوضح ذلك.

جدول (٨)

موقف المدارس الثانوية الفنية المدارة بحساب مشروع رأس المال خلال الفترة ٨٠/ ١٩٨١ - ٨٤ / ١٩٨٥[٢٥]

الأعوام / عدد المدرسين	٨١/٨٠	٨٢/٨١	٨٣/٨٢	٨٤/٨٣	٨٥/٨٤
عدد المدارس الزراعية	٥٩	٦٠	٦١	٦٢	٦٢
إجمالي المبيعات (بالمليون جنيه)	٢,٤	٢,٨	٣,٥	٤,١	٤,٩
عدد المدارس الصناعية	٣٩	٥٥	٦٤	غير مبين	غير مبين
إجمالي المبيعات (بالمليون جنيه)	٣,٨	٤,٨	٤,٦	٦,٠	٧,٠
إجمالى المبيعات	٦,٢	٧,٦	٨,١	١٠,١	١١,٩

* حيث بلغ عدد الملتحقين بالتعليم الفنى ذلك العام ٨٨٠٢١٨ مقابل ٦٣٧٩٢ للتعليم الثانوى العام.

أى أن إجمالى مبيعات المدارس المدار بنظام مشروع رأس المال لعام ١٩٨٥/٨٤ قد قاربت على ١٢ مليون جنيه، هذا فى الوقت الذى لا تزيد فيه اعتمادات الباب الثالث (الاستخدامات الاستثمارية) لقطاع التعليم الفنى لعام ٨٦ / ١٩٨٧ عن ٢٨,٨ مليون جنيه (أى ما يعادل ٢٧,٦٪ من إجمالى المعتمد لهذا الباب على مستوى وزارة التربية والتعليم لذلك العام) وهو ما يؤكد بالنسبة لأى سياسة تعليمية / إنتاجية طويله الأجل أهمية الاعتماد على قطاع التعليم الفنى فى تطوير ركائز النظام التعليمى فى دولة نامية وهو ما يتطلب فتح باب الحراك Mobility أمام المتفوقين من طلابه للالتحاق بالتعليم الجامعى المناظر.

ولا نمتلك حاليا أى إحصاء دقيق حول عدد هذه الكتاتيب أو الفصول التعليمية الملحقة بالمساجد وإن كان من المقدر أن عدد هذه الكتاتيب قد بلغ منتصف الأربيعنات نحو ثلاثة الآف كتاب ونحو ألفى فصل ملحق بالمساجد على مستوى البلاد وقتئذ.

وقد كان لصدور القوانين المختلفة التى حاولت تطوير نظم التعليم فى الأزهر دورها فى زيادة أعداد الطلاب بهذا النوع من التعليم (المستند اصلاً على العقيدة الدينية الاسلامية)* فبينما كانت المعاهد الابتدائية الأزهرية عام ١٩٦١ لا تتعدى ١٤٦ معهداً زادت عام ١٩٧١/٧٠ إلى ١٨٤ معهداً قفزت عام ١٩٨٤/٨٣ إلى ٦٤٢ معهداً أما عدد فصولها فقد زاد من ٨٤٣ فصلاً إلى ٤١١٩ فصلاً خلال نفس الفترة وبالمقابل زاد عدد التلاميذ بهذه المرحلة من ٢٩٤٣٦ تلميذاً إلى ١٦٠٨٧٣ تلميذاً.

على أية حال فإذا أخذنا بإجمالى عدد الملتحقين بالتعليم الأزهرى - قبل الجامعى - نجد أن هؤلاء قد بلغ عددهم عام ١٩٨٤/٨٣ نحو ٢٠٧٧٧٢ طالباً وطالبة موزعين على نحو ٨٤٧٠ فصلاً تعليمياً يشملهم ١٣٤١ معهداً دينيا من مختلف المراحل والمستويات وهو ما يظهره البيأن التالى :

* من أهم هذه القوانين، قانون عام ١٨٧٢ وقانون عام ١٨٨٦ ثم صدر قانون عام ١٩٠٨ ثم القانون رقم ١٩١١ لعام ١٩٢٣ ثم القانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٣٠ والقانون رقم ٢٦ لسنة ١٩٣٦ وأخيراً القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٨١ أى بإجمالى ثمانى قوانين خلال المائه عام الأخيرة.



(٤) نظام التعليم الأزهري :

منذ أن أنشئ الجامع الازهر عام ٣٦٣ هـ (٩٧٣ ميلادية) على يد المعز لدين الله الفاطمى والبلاد تشهد تركزاً لنظام التعليم الدينى، تبدأ قاعدته فى الكتاتيب المنتشرة بأنحاء البلاد وبالفصول التعليمية الملحقة بالمساجد المختلفة.

ولا نمتلك حاليا أى إحصاء دقيق حول عدد هذه الكتاتيب أو الفصول التعليمية الملحقة بالمساجد وأن كان من المقدر أن عدد هذه الكتاتيب قد بلغ منتصف الأربيعنات بنحو ثلاثة آلاف كتاب ونحو ألفى فصل ملحق بالمساجد على مستوى البلاد وقتئذ.

وقد كان لصدور القوانين المختلفة التى حاولت تطوير نظم التعليم فى الأزهر دوره فى زيادة أعداد الطلاب بهذا النوع من التعليم (المستند أصلاً على العقيدة الدينية الإسلامية)(*) فبينما كانت المعاهد الابتدائية الأزهرية عام ١٩٦١ لا تتعدى ١٤٦ معهداً زادت عام ١٩٧١/٧٠ إلى ١٨٤ معهداً قفزت عام ١٩٨٤/٨٣ إلى ٦٤٢ معهداً أما عدد فصولها فقد زاد من ٨٤٣ فصلاً إلى ٤١١٩ فصلاً خلال نفس الفترة وبالمقابل زاد عدد التلاميذ بهذه المرحلة من ٢٩٤٣٦ تلميذاً إلى ١٦٠٨٧٣ تلميذاً.

على أية حال فإذا أخذنا بإجمالى عدد الملتحقين بالتعليم الأزهرى - قبل الجامعى - نجد أن هؤلاء قد بلغ عددهم عام ١٩٨٤/٨٣ نحو ٢٠٧٧٧٢ طالباً وطالبة موزعين على نحو ٨٤٧٠ فصلاً تعليمياً يشملهم ١٣٤١ معهداً دينيا من مختلف المراحل والمستويات وهو ما يظهره البيان التالى :

جدول (١١)
هيكل التعليم الازهرى قبل الجامعى وفقاً للحالة
فى العام الدراسى ٨٣/ ١٩٨٤[٢٨]

المعاهد الابتدائية الأزهرية			المعاهد الإعدادية الأزهرية			المعاهد الثانوية الأزهرية			الاجمـــــالى		
عدد المعاهد	عدد الفصول	عدد الطلاب	عدد المعاهد	عدد الفصول	عدد الطلاب	عدد المعاهد	عدد الفصول	عدد الطلاب	معاهد	فصول	طالبة
٦٤٢	٤١٩٩	١٦٠٨٧٣	٤٣٤	٢١٣٢	٧٥٥٢٨	٢٦٥	٢١٣٩	٧١٣٧١	١٣٤١	٨٤٧٠	٣٠٧٧٧٢

بيدأن هناك ضرورة لفحص الصورة عن قرب لمعرفة الهيكل بصورة أكثر تفصيلاً فعلى سبيل المثال لا تشكل نسبة الإناث الملتحقات بالتعليم الأزهرى فى المتوسط عام ٨٣/١٩٨٤ سوى ٢٧٪ تقريباً ومن مقارنة نسبتهن بالمرحلة الابتدائية الأزهرية بالمرحلة الإعدادية نجد أن هناك نسبة تسرب أو تساقط مرتفعة إلى حد كبير (١٢٪ إلى ١٥٪).

والجداول الثلاث التالية توضح ذلك.

جدول (١٢)
التطور الكمى للتعليم فى المرحلة الابتدائية الأزهرية خلال الفترة ٧٥/ ١٩٨٤[٢٩]

السـنة	عـدد المعاهد	عـدد الفصول	عـدد الطلبـة					٪ للزيادة السنوية	كثافة الفصل
			بنـون	٪	بنـات	٪	الجمـلة		
٧٥/ ١٩٧٦	٢٨٤	١٦٦٣	٤٣٩٢٧	٪ ٧٣	١٦٣٣٥	٪ ٢٧	١٠٢١٢	٪ ٨٣	٣٦
٧٦/ ١٩٧٧	٣٠٠	١٨١٩	٤٧١٧٣	٪ ٧٢	١٨٧١٦	٪ ٢٨	١٥٨٨٩	٪ ٩.٢	٣٦
٧٧/ ١٩٧٨	٣٦٧	٢١٩٣	٥٥٩٩١	٪ ٧١	٢٣٠٢٨	٪ ٢١	٧٩٠١٩	٪ ١٠,٠	٣٦
٧٨/ ١٩٧٩	٤٢٠	٢٤٥٢	٦٠٤٤٨	٪ ٦٩	٢٧٧٠٠	٪ ٣١	٨٨١٤٨	٪ ١١,٦	٣٦
٧٩/ ١٩٨٠	٤٣٧	٢٨٠٦	٦٩٧٦٢	٪ ٦٨	٣٢٩١٤	٪ ٣٢	١٠٢١٧٦	٪ ٦,٥	٣٧
٨٠/ ١٩٨١	٤٩٠	٣٠٨٧	٧٥٤٥٠	٪ ٦٧	٣٦٩٣٩	٪ ٣٣	١١٢٣٨٩	٪ ٩,٥	٣٦
٨١/ ١٩٨٢	٥٤٥	٣٣٥٥	٨٥٣٥٤	٪ ٦٧	٤٢٦٩٤	٪ ٣٣	١٢٨٠٤٨	٪ ١٤	٣٨
٨٢\ ١٩٨٣	٦٠٠	٣٧٨٥	٩٤٦٧٧	٪ ٦٥	٥٠٣٢٦	٪ ٣٥	١٤٥٠٠٣	٪ ١٣,٢	٣٨
٨٣/ ١٩٨٤	٦٤٢	٤١٩٩	١٠٣٣٥٦	٪ ٦٤	٥٧٥١٧	٪ ٣٦	١٦٠٨٧٣	٪ ١١,٠	٣٨

جدول (١٣)

تطور التعليم فى المرحلة الإعدادية الأزهرية[٣٠]

السنة	عدد المعاهد	عدد الفصول	عدد الطلبة				الجملة	٪ للزيادة السنوية	الكثافة
			بنون	٪	بنات	٪			
٧٥/ ١٩٧٦	١١٧	٨٢٠	٣١٠٠٠	٨٧	٤٧٢١	١٣	٣٥٧٢١	–	٤٣,٧
٧٦/ ١٩٧٧	٢٣٦	١٢٢٩	٤٣٤٥٥	٨٣	٨٩٥٣	١٧	٥١٤٠٨	٤٣,٩	٤١,٨
٧٧/ ١٩٧٨	٢٥٦	١٤٩١	٥٢٦٦٧	٨٢	١١٧٦٢	١٨	٦٤٤٣٩	٢٥,٣	٤٣,٢
٧٨/ ١٩٧٩	٢٨١	١٧٠٢	٥٥٨٥٣	٨٢	١٢٣٢٥	١٨	٦٨١٧٨	٥,٨	٤٠,١
٧٩/ ١٩٨٠	٣٠٧	١٧٣٠	٥٤٧٣٨	٨٢	١١٧٤٥	١٨	٦٦٥٢٣	(٢,٤)	٣٨,٥
٨٠/ ١٩٨١	٣١٢	١٨١١	٣٤٥٣٨	٨١	١٢٥٨٩	١٩	٦٧١٢٧	٩	٣٧,١
٨١/ ١٩٨٢	٣٦٤	١٧٨٣	٥٢٥٠٤	٧٩	١٣٨٤٠	٢١	٦٦٣٤٤	(١,٢)	٣٧,٢
٨٢\ ١٩٨٣	٤٠٠	١٩٦٩	٥٦٢٧٠	٧٩	١٥٠١٧	٢١	٧١٢٨٧	٧,٥	٣٦,٢
٨٣/ ١٩٨٤	٤٣٤	٢١٣٢	٥٨٢٦٢	٧٧	١٧٢٦٦	٢٣	٧٥٥٢٨	٥,٩	٣٥,٤

جدول (١٤)
تطور التعليم فى المرحلة الثانوية الأزهرية[٣١]

السنة	عدد المعاهد	عدد الفصول	عدد الطلبة				الجملة السنوية	٪ للزيادة السوية	الكثافة
			بنون	٪	بنات	٪			
٧٥/ ١٩٧٦	٨٠	٨٦٣	٢٥٦٠٥	٧٨	٧١٤٤	٢٢	٢٢٧٤٩	-	٣٨
٧٦/ ١٩٧٧	١٣٠	١٤٥٢	٤٦٦٠١	٧٣	١٦٨٠٢	٢٧	٦٣٤٠٣	-	٤٤
٧٧/ ١٩٧٨	١٤٤	١٩٥٦	٦٧٣٣٣	٧٦	١٦٥١	٢٤	٨٨٩٨٤	-	٤٥
٧٨/ ١٩٧٩	١٥٤	٢١٣٤	٦٩٣٣٩	٧٤	٢٤١٤٦	٢٦	٩٣٤٨٥	-	٤٤
٧٩/ ١٩٨٠	٢٢١	٢٢٥٩	١١٥١١١	٧٨	٢٢٥٦٠	٢٢	١٤٧٦٧١	-	٤٥
٨٠/ ١٩٨١	٢٢٦	٢٨٣٥	٨٩٣٥٧	٧١	٣٥٥٠٨	٢٩	١٢٤٨٦٥	-	٤٤
٨١/ ١٩٨٢	٢٣٦	٢٥١٩	٧٦٨٠٨	٧٧	٢٢٩٤٩	٢٣	٩٩٧٥٧	-	٤٠
٨٢\ ١٩٨٣	٢٥٨	٢٣٨٩	٦٦٤٤٦	٧٧	١٩٨٩٠	٢٣	٨٦٣٣٦	-	٣٦
٨٣/ ١٩٨٤	٢٦٥	٢١٣٩	٥٥٨٨٩	٧٨	١٥٤٨٢	٢٣	٧١٣٧١	-	٣٣

هذا التطور الكمى لم يقابله تطور كيفى فى نمط التعليم الأزهرى المعتمد أساساً على التلقين والحفظ وهو ما أصبح محل نقد واسع من جانب خبراء التعليم والتربويين فى عصرنا الحديث.

ثانياً - التعليم الخاص والأجنبى :

من أبرز الظواهر التى صاحبت الانفتاح الاقتصادى فى مصر، نمو قطاع التعليم الخاص فى مختلف مراحل التعليم وقبل عام ١٩٥٦ كانت المدارس الأجنبية منتشرة وتقوم بوضع مناهجها الخاصة، ولكن فى غمار معركة التمصر أحكمت الرقابة على هذه المدارس وتوحدت نظم المناهج والامتحانات وأطلق عليها «مدارس اللغات» فى عام ١٩٧٩ صدر قرار وزير التعليم والبحث العلمى بإنشاء مدارس حكومية للغات «المدارس التجريبية» وبذلك أصبح لدينا نوعان من مدارس اللغات، المدارس الخاصة بمصروفات والمدارس الحكومية التجريبية.

ويشير تقرير حديث للمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا إلى مخاطر ذلك فى تعدد الثقافات التى يصعب التقاء مشاربها على حد تعبير هؤلاء - وعلى انعكاس ذلك على الشعور بالانتماء وتصعيد الاتجاة نحو الاغتراب(٣٢) ويؤكد التقرير الرسمى المشار إليه على حقيقة أن هذه المدارس (**لم تبد اهتماما كافيا بالتعليم العملى والفنى رغم شدة حاجة البلاد إليه**)(٣٣).

لقد ازداد عدد هذه المدارس على النحو التالى :

جدول (١٥)
تطور اعداد المدارس الخاصة خلال الفترة
٧٦/٧٧ - ٨٥/١٩٨٦[٣٤]

الأعوام / نوع التعليم	٧٦ / ١٩٧٧	٨٥ / ١٩٨٦	معدل التطور
الابتـــــــــدائـى	٣٠٣	٥٦٤	١٨٥ ٪
الإعــــــــدادى	٢٤٢	٢١٢	(١٢,٤) ٪
الثـــانوى العـــام	١٢١	٢٤٥	٢٨٢,٤ ٪
الثـانوى التجـارى	١٢	٢٢٦	١٨٨٣,٣ ٪
الإجــــمـــــالى	٦٧٨	١٢٤٧	٪

وقد بلغ عدد طلاب هذه المدارس (دون التعليم قبل الابتدائى) عام ٨٥/١٩٨٦ أكثر من نصف مليون طالب وطالبة (٥٠٧٨٤٧ تلميذا).

ويشير هذا الواقع الاجتماعى الجديد، إلى أهمية طرح الأبعاد الاقتصادية والنفسية للتعليم المزدوج فى البلاد. ففى دراسة بالعينة أعدتها مجموعة عمل بوزارة التربية والتعليم حول «**تطور الإنفاق على التعليم فى جمهورية مصر العربية خلال الفترة ١٩٦٤ - ١٩٧٨**» تبين أن نسبة المنصرف على التلميذ فى مدارس اللغات الابتدائية بلغت ٧٪ من الدخل السنوى للأسرة وفى المدارس الإعدادية للغات ٧,٢٪ وإذا عرفنا أن ذلك يعادل ٣٠٤,٤ جنيهاً وباعتبار العام الدراسى ٩ شهور فحسب فإن متوسط إنفاق الأسرة الشهرى لتعليم طفلها الواحد بمدارس اللغات يعادل ٣٤ جنيهاً[٣٥].

جدول (١٦)

تكلفة التلميذ بمرحلة التعليم الأساسى بالمدارس الرسمية والخاصة وفقاً للحالة فى عام ١٩٨٤/٨٣[٣٦]

نوع المدرسة	ابتدائى	إعدادى	متوسط مرحلة التعليم الأساسى
مدرسة رسمية بالحضر	١٤٩,٦	٢١٣,٦	١٩٩,٥
مدرسة رسمية بالريف	١٠٧,٢	١٥٣,٦	١٤٧,٩
مدرسة لغات خاصة	٢٩٥,٧	٣٠٤,٤	٢٩٨,٧

هنا ينبغى التوقف لمعرفة أساليب حساب التكلفة فى هذه المدارس وأسسها. وتشير الدراسة السابق الإشارة إليها إلى أن هناك ثلاثة أساليب لحساب تكلفة التلميذ هى :

الأولى : الأسلوب المباشر أى ما ينفق على التلميذ والفصل فى حدود المدرسة دون تحميلها بالهيكل الإدارى فى جهات أخرى.

الثانية : التكلفة المباشرة تكلفة النشاط المحلى التى تتمثل فى الانفاق على دواوين المديريات التعليمية.

الثالثة : التكلفة المباشرة التكلفة المحلية + التكلفة المساعدة (الإنفاق على ديوان عام الوزارة).

ومن الواضح أن الدراسة قد اعتمدت الأسلوب الأخير فى حساب تكلفة التلميذ بالمرحلة الأساسية وهو ما يضخم رقم التكلفة بسبب التضخم الإدارى لقطاع التعليم وتحمله بوظائف وافراد لا تحتاجهم العملية التعليمية بصورتها المثلى.

ومن شأن مقارنه هذه التكلفة بمستويات المعيشة فى الحضر والريف تأكيد المعنى الذى نقصده من أهمية دعم الحكومة للنظام التعليمى الراهن وتنظيمه

بصـورة تمكن من إلغـاء الأثر السلبى للازدواج الراهن وتحـسـين الأداء فى المدارس الحكومية.

رابعاً - التعليم الجامعى والعالى :

منذ أن أنشئت الجامعة المصرية عام ١٩٠٨ والبلاد تشهد تطوراً ملحوظاً فى أعداد الخريجيين والعمالة الفنية ببدأن ذلك ظل معتمداً بصورة أساسيه على التطور الموازى فى النشاط الاقتصادى والإنتاجى فى البلاد.

وتشير البيانات الإحصائية المتاحة إلى أن نسبة المقيدين فى التعليم الجامعى والعالى إلى جملة السكان قد زادت من ١٧,٠٪ عام ١٩٥٠ إلى ٤١,٠٪ عام ١٩٦٠ ثم إلى ٥٩,٠٪ عام ١٩٦٦ ووصلت إلى ٩٦,٠٪ عام ١٩٧٥ واخيراً بلغت ١,٦٪ عام ١٩٨٥.[٣٧]

وحتى عام ١٩٦٠ لم تكن هناك سوى ثلاث جامعات (القاهرة - الإسكندرية عين شمس) زادت حتى بلغت عام ١٩٨٥ أثنى عشرة جامعة تضم داخل أسوارها وكلياتها أكثر من ٦٨١ ألف طالبا وطالبة ويعمل بها نحو ٢٧٤٨٥ استاذا جامعياً ومعاونيهم هذا بخلاف العمالة الإدارية والفنية والتى تزيد عن ١٠٠ ألف مشتغل[٣٨].



(١) البناء المؤسسى للتعليم الجامعى :

يوجد فى جمهورية مصر العربية حاليا نحو ١٨١ كلية ومعهداً (بخلاف معاهد التمريض التابعه لكليات الطب وأيضاً باستثناء جامعة الأزهر وكلياتها) وتتوزع هذه المؤسسات الجامعية التعليمية على النحو التالى :

جدول (١٧)

الكليات والمعاهد العليا التابعة للجامعات المصرية حسب الحالة فى عام ١٩٨٤/٨٣[٣٩]

م		الفرع	عدد الكليات والمعاهد	
١	جامعة القاهرة	القاهرة	١٩	
		الفيوم	٤	
		بنى سويف	٥	
		الخرطوم	٤	
٥	إجمالى القاهرة		٣٢	
٢	الإسكندرية	الإسكندرية	١٥	
٣	أسيوط	أسيوط	١٠	بخلاف المعهد العالى للتمريض التابع لكلية الطب.
		سوهاج	٥	
		قنا	٣	
		أسوان	٥	
		المنيا	٦	
	إجمالى أسيوط		٢٩	
٤	عين شمس	القاهرة	١٣	بخلاف المعهد العالى للتمريض التابع لكلية الطب.

تابع : جدول (١٧)

الكليات والمعاهد العليا التابعة للجامعات المصرية حسب الحالة فى عام ١٩٨٤/٨٣

م		الفرع	عدد الكليات والمعاهد	
٥	طنطا	طنطا	١١	بخلاف المعهد العالى للتمريض التابع لكلية الطب.
		كفر الشيخ	٢	
٦	المنصورة	المنصورة	١٠	
		دمياط	١	
٧	الزقازيق	الزقازيق	١٣	بخلاف المعهد العالى للتمريض التابع لكلية الطب.
		بنها	٨	
٨	قناة السويس		١٠	
٩	حلوان	الرئيس	١٤	
		الإسكندرية	٤	
		قناة السويس	٣	
١٠	المنيا	المنيا	٩	
١١	المنوفية	شبين الكوم	٧	
١٢	الأزهر	القاهرة وأسيوط وسوهاج والإسكندرية والمنصورة والمنوفية	٣٤	
	الاجمالى		٢١٥	

وتضم هذه الكليات نحو ٦٨١ الف طالب وطالبة عام ١٩٨٤/٨٣ كما يعمل بهذه الجامعات نحو ٢٧٤٨٥ من أعضاء هيئات التدريس ومعاونيهم هذا بالإضافة إلى أكثر من ١٠٠٧١ مشتغلا فى الأجهزة الإدارية والخدمات المعاونة.

(٢) التطور الكمى للتعليم الجامعى :

شهد التعليم الجامعى فى البلاد طفرة كبيرة بعد عام ١٩٥٧ وقد اسهمت فى ذلك الطموحات القومية للنخبة السياسية الجديدة التى تولت زمام الحكم منذ عام ١٩٥٢، وهكذا زاد نسبه الاستيعاب فى التعليم الجامعى (إلى إجمالى السكان فى سن ١٨ - ٢٣ سنة) من أقل من ١٪ فى عام ١٩٥٣/٥٢ إلى أن بلغت ٦,٤٪ عام ١٩٧٢/٧١ ثم قفزت بعد ذلك إلى أن وصلت إلى ١٤,٦٪ عام ١٩٨١/٨٠.

جدول (١٨)
أعداد الطلاب الملتحقين بالتعليم الجامعى فى العام الدراسى ١٩٨٤/٨٣[٤٠]

الجامعة	الطلبة		الطالبات		الإجمالى	
	عـدد	٪	عـدد	٪	عـدد	٪
القاهرة	٦٠٥٠٥	٪٦٣	٣٥٦٦١	٪٣٧	٩٦١٦٦	١٠٠
عين شمس	٦٢٤٦٨	٪٥٩	٤٣٧٩٦	٪٤١	١٠٦٢٦٤	١٠٠
الإسكندرية	٤٩٤١٧	٪٦٢	٢٩٩١٢	٪٣٨	٧٩٣٢٩	١٠٠
أسيوط	٣٢٤٤٢	٪٧١	١١٢٣٢	٪٢٦	٤٣٦٧٤	١٠٠
الأزهر	٩٢٠١٨	٪٨١	٢١٥٨٣	٪١٩	١١٣٦٠١	١٠٠
المنصورة	٢٦٨٦٤	٪٦٧	١٣١٢٢	٪٣٣	٤٠٠٨٦	١٠٠
طنطا	٢٤٦٠٥	٪٦٤	١٣٩٣٧	٪٣٦	٣٨٥٤٢	١٠٠
الزقازيق	٦٦٥٠٥	٪٧٥	٢٢٤٧٨	٪٢٥	٨٨٩٨٣	١٠٠
حلوان	٢٠٢٣٣	٪٦٤	١١٢٣٠	٪٣٦	٣١٤٦٣	١٠٠
قناة السويس	٦٩٢٠	٪٦٦	٥٣٣	٪٣٤	١٠٤٧٣	١٠٠
المنيا	١١٠٨٧	٪٧٣	٤١٤٣	٪٢٧	١٥٢٣٠	١٠٠
المنوفية	١٣٣١٦	٪٧٣	٤٨٥١	٪٢٧	١٨١٦٧	١٠٠
الإجمالى	٤٦٦٣٨٠	٪٦٨	٢١٥٥٩٨	٪٣٢	٦٨١٩٧٨	١٠٠

أى أن نسبة الفتيات فى التعليم الجامعى مازالت تدور حول معدل متوسط (٣٢٪) ويتفاوت هذا المعدل من جامعه لأخرى أى من إقليم الى أخر وتعد جامعة الأزهر من أقل هذه الجامعات ثم جامعة الزقازيق فأسيوط وهو ما يعكس مؤشرات ذات دلالات اجتماعية وثقافية فى غاية الأهمية.

ومن جهة أخرى فإن الأرقام تشير إلى أن جامعة الازهر من أكبر الجامعات وأكثرها من حيث عدد الملتحقين بها (مصريين وغير مصريين) حيث تشكل نحو ١٦,٧٪ من إجمالى الطلاب الملتحقين بالجامعات المصرية لذلك العام (١٩٨٤/٨٣) يليها جامعة عين شمس (١٥,٦٪) فجامعة القاهرة (١٤,١٪) فجامعة الزقازيق (١٣٪) وهكذا والحقيقة أن الطابع النظرى يغلب على التعليم الجامعى فى مصر حيث يشكل ما لا يقل عن ٧٤,٤٪ عام ١٩٨٤/٨٣ بينما نسبة الملتحقين بالكليات العملية دون نسبة ٢٥,٦٪.

جدول (١٩)
بيان بأعداد الطلاب المقيدين فى الكليات العملية
لعام ١٩٨٤/٨٣[٤١]

البيان / الجامعة	الطلبة		الطالبات		الإجمالى	
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
طب الأسنان	٢٦١٨	٥٩٪	١٨٠٦	٤١٪	٤٤٢٤	١٠٠٪
صيدلية	٤٣٦٩	٥٥٪	٣٦٢٣	٤٥٪	٧٩٩٢	١٠٠٪
طب بشرى	٢٠٩٠٥	٦٦٪	١٠٦٦٦	٣٤٪	٣١٥٧١	١٠٠٪
الهندسة	٣١٥٥٤	٨٧٪	٤٦١٢	١٣٪	٣٦١٦٦	١٠٠٪
الزراعة	٢٤٥٢٠	٧٠٪	١٠٦٨١	٣٠٪	٣٥٢٠١	١٠٠٪
العلوم	١٧٩١٢	٧٣٪	٦٦٢٠	٢٧٪	٢٤٥٣٢	١٠٠٪
طب بيطرى	٤٥٠١	٧٤٪	١٦٢٤	٢٦٪	٦١٢٥	١٠٠٪
المعهد العالى	–	–	١٢٦٦	١٠٠	١٢٦٦	١٠٠٪
للتمريض	١١٥٧١	٩٪	١٢١٢	٪	١٢٧٨٣	١٠٠٪
التكنولوجيا	٢٦٨	٨٥٪	٤٧	٩٪	٣١٥	١٠٠٪
التخطيط العمرانى	١٦٣٤	٨٩٪	٢٠١	١٥٪	١٨٣٥	١٠٠٪
الإليكترونيات	٤١٢٣	٦٦٪	٢١١٠	١١٪	٦٢٣٣	١٠٠٪
تربية رياضية	٢٧٠٣	٦٠٪	١٧٩٤	٣٤٪	٤٤٩٧	١٠٠٪
علاج طبيعى	٦٣٧	٦١٪	٤٠٢	٤٠٪	١٠٣٩	١٠٠٪
فنون جميلة وتطبيقية	–	–	–	٣٩٪	–	١٠٠٪
علوم القطن	٤٩٥	٩٤٪	٣٢	–	٥٢٧	١٠٠٪
البترول والتعدين				٦٪		
الإجمالى	١٢٧٨١٠	٧٣٪	٤٦٦٩٦	٢٧٪	١٧٤٥٠٦	١٠٠٪

جدول (٢٠)

بيان بأعداد الطلاب الملتحقين بالكليات والمعاهد النظرية

فى عام ١٩٨٤/٨٣[٤٢]

عدد الطلاب / الجامعة	الطلبة		الطالبات		الإجمالى	
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
الآداب	٣٨٤٦٢	٥٤٪	٣٣١٦٠	٤٦٪	٧١٦٢٢	١٠٠٪
التجارة	١٠٧١٤٣	٧٠٪	٤٥٧٣١	٣٠٪	١٥٢٨٧٤	١٠٪
الحقوق	٥٧٢١٦	٧٧٪	١٧٦٠٠	٢٣٪	٧٤٨١٦	١٠٠٪
البنات	–	–	٦٠٠٢	١٠٠٪	٦٠٠٣	١٠٠٪
التربية	٤٤٣٧٥	٥٧٪	٣٣٠٦٥	٤٣٪	٧٧٤٤٠	١٠٠٪
دار العلوم	٥٢٦٧	٦١٪	٣٣٩٢	٣٩٪	٨٦٥٩	١٠٠٪
اقتصاد وعلوم سياسية	٥٥٢	٤٧٪	٦٣٢	٥٣٪	١١٨٤	١٠٠٪
ألسن	٥٨٨	٣٤٪	١١٣٨	٦٦٪	١٧٢٦	١٠٠٪
شريعة وقانون	١٤٢٤٦	- ،١٠٠٪	–	–	١٤٢٤٦	١٠٠٪
أصول الدين والدعوة	٢١٦٩٥	١٠٠٪	–	–	٢١٦٩٥	١٠٠٪
دراسات عربية	٢٩٤	٦٠٪	٤٨٩	٤٠٪	٤٨٩	١٠٠٪
دراسات إسلامية	٨٣٩٧	١٠٠٪	–	–	٨٣٩٧	١٠٠٪
بنات إسلامية	–	–	٢١٥٨٣	١٠٠٪	٢١٥٨٣	١٠٠٪
لغة عربية	١٨٦٢٤	١٠٠٪	–	–	١٨٦٢٤	١٠٠٪
لغة وترجمة	٢٩٤٩	١٠٠٪	–	–	٢٩٤٩	١٠٠٪
تربية فنية	٤٨٥	٤٠٪	٧٤٣	٦٠٪	١٢٢٨	١٠٠٪
تربية موسيقية	٣٢٢	٥٤٪	٢٧٩	٤٦٪	٦٠١	١٠٠٪
خدمة اجتماعية	١٢١١	٥١٪	١١٦٤	٤٩٪	٢٣٧٥	١٠٠٪
آثار	٥٣٦	٥٥٪	٤٣٧	٤٥٪	٩٧٣	١٠٠٪
إعلام	٥٦٠	٤٤٪	٧٢٧	٥٦٪	١٢٨٧	١٠٠٪
كفاية إنتاجية	١٥٠٩٤	٩٠٪	١٦٢٥	١٠٪	١٦٧١٩	١٠٠٪
اقتصاد منزلى	٣٠٠	٢٤٪	٩٣١	٧٦٪	١٢٣١	١٠٠٪
سياحة وفنادق	٢٥٤	٣٤٪	٤٩٧	٦٦٪	٧٥١	١٠٠٪
الاجمالى	٣٣٨٥٧٠	٦٧٪	١٦٩٧٢	٣٣٪	٥٠٧٤٧٢	١٠٠٪

أى أن نسبة الطلاب الملتحقين بالكليات العملية فى مصر لا تتجاوز ٢٦٪ (عام ٨٣/ ١٩٨٤) وهو ما يشير إلى قصور فى النظام التعليمى سيترك أثره السلبى على أداء النظام الاقتصادى ككل.

فعلى سبيل المثال، دفع هذا النظام التعليمى (الجامعى) عام ٨٤ / ١٩٨٥ إلى سوق العمل بأكثر من ١٠٠٩٤٧ ألف خريج جديد فهل استطاع سوق العمل استيعابهم؟ بالقطاع كلا، فجملة من تم تعيينهم من حملة المؤهلات العليا بواسطة القوى العاملة فى مختلف الوظائف الحكومية منذ عام ١٩٦٨ وحتى عام ١٩٨١ لم يتجاوزوا ٢٣٧ ألفا بمتوسط سنوى لا يزيد عن ١٩ ألف خريج كل عام أما الباقيين فقد استوعبهم سوق العمل العربى (١٩٧٤ فصاعدا) وظل بعضهم فى حالة بطالة حقيقية لمدد طويلة.

كما كانت غالبية القوى المتخرجة من الجامعات من الكليات النظرية دون العملية، حيث بلغ إجمالى خريجى الكليات النظرية الذين دفعوا إلى سوق العمل فى عام ٨٤/ ١٩٨٥ حوالى ٥٢٠٨٨ ألف خريج، وذلك مقابل ١١١٠٥ ألف خريج من الكليات العملية، وذلك يعنى أن هناك خللا فى بنية النظام التعليمى، وكذلك فقدان للعلاقة بين التعليم وسوق العمل، وغياب تنمية حقيقة قادرة على استيعاب تلك القوى المتعلمة والمؤهلة والمدربة فعلا للقيام بأدوارها فى العملية التنموية.

ولا شك أن تلك الأعداد الظاهرة أمامنا، لا تعنى أن هناك كثرة تتخرج من التعليم الجامعى والعالى، حيث بلغت نسبة تعليم الفئة العمرية ١٨ – ٢٣ سنة حوالى ١٤ ٪ من اجمالى المتعلمين، وتلك نسبة متدنية للغاية فى بلد مثل مصر، ذا تاريخ وحضارة وتجارب تنموية متعددة، إن الظاهرة تبدو فى زيادة عدد المتخرجين، وجوهر القضية يعنى أن التنمية غائبة عامة بل وليس لها أى دور فى استيعاب تلك القوى.

جدول (٢١)
أعداد الطلاب المتخرجين من جامعات جمهورية مصر العربية موزعين على الكليات المتناظرة في السنوات ٨٠/ ١٩٨١ – ٨٤ – ١٩٨٥[٤٣]

الكلية / السنة	٨١ / ٨٠	٨٣ / ٨١	٨٣ / ٨٢	٨٤ / ٨٣	٨٥ / ٨٤
الآداب	٨٩٠٣	٩٥٧٢	١٠١٨٨	١٢٢٩٨	١٢٨٤٦
الحقوق	٦٠٤٨	٨٥٦٩	٨٦١٣	٨٨٢٩	١٢٤٨٢
التجارة	١٨٨٢٧	٢٠٧٥٦	٢٢٦٠٠	٢٤٧٥٠	٢٦٥٦٩
الاقتصاد والعلوم السياسية.	٣٢٢	٢٤٢	٢٢٧	٢١٢	١٩١
العلوم.	٣١٨٧	٣٥٦٨	٤٠٩٠	٤٠٥٣	٤١٩١
الطب.	٦١١٠	٥٦٦٨	٥٧٥٣	٥٢٨٥	٤٦٧٢
طب الأسنان.	٧٥٦	٦٧١	٧١١	٧٢٢	٧٠٦
الصيدلة.	١٥٦٤	١٤٥٦	١٤٣١	١٤٢٠	١٣٥٩
المعهد العالي للتمريض.	١٩٩	١٥٩	١٥٩	١٦٦	١٧٧
المعهد العالي للعلاج الطبيعي.	٧٢	١٠٦	١٠٣	٨٣	٨٤
الطب البيطري.	٨٩٠	١٢٨٨	١١٧٩	١٢٣٠	١١٢٧
دار العلوم.	٧٤٧	١٠٢٠	٩٣٦	١٥٩٥	١١٧٢
الزراعة.	٦٥٢٤	٦١٨٢	٦١٠١	٦٦٠٥	٦٤٩١
الهندسة.	٨٥٨٦	٨١١١٠	٨١١٣	٧٦٦٢	٨٢٠٣
التربية.	٩٨٢٣	١٠٣٩٣	١١٣٦٨	١٦٠٥٧	١٥٢٩٩
الفنون التطبيقية.	٤٢٦	٢٩٢	٢٦٢	٢٧٥	٢٩٨
الفنون الجميلة.	٥١٥	٥٨٢	٤٨٧	٤٩٧	٥٠١
التربية الفنية.	٢٥١	٢٧٩	٢٥٥	٢٢٠	٢٣٥

تابع (٢١)

أعداد الطلاب المتخرجين من جامعات جمهورية مصر العربية
موزعين على الكليات المتناظرة فى السنوات ٨٠/ ١٩٨١ - ٨٤ - ١٩٨٥[٤٣]

الكلية / السنة	٨١ / ٨٠	٨٣ / ٨١	٨٣ / ٨٢	٨٤ / ٨٣	٨٥ / ٨٤
التربية الرياضية.	١١٧١	٨٧٩	٨٥٦	٩٥٠	١٣١٣
الخدمة الاجتماعية.	٥٧٩	٣٤٨	٢٨٤	٤٧٤	٥٩٦
البنات.	٩٣١	٩٣٧	١٠٦٩	١١٤٧	١٠٧٦
الاقتصاد المنزلي.	١٧٥	٢٣٢	٢٤٨	٢٣٧	٢٠٢
الآثار.	٢٤٣	٢٥٥	١٩٨	٢٢٩	٢٢٨
الإعلام.	٢٦٥	١٧٨	٢٠٤	١٨٩	٣١٥
الألسن.	٣٥٠	٣٥٠	٣٥٧	٣٢٠	٣٦٨
السياحة والفنادق.	٨٨	٩٢	١٠٩	١٤٢	١٧٣
التربية الموسيقية.	٢٧	٥٣	٣٧	٥٣	
الجملة.	٧٧٥٧٩	٨٢٢٣٧	٨٥٩٧٣	٩٥٧١٠	١٠٠٩٤٧

والجدول التالى يوضح لنا تطور أعداد المقيدين فى التعليم العالى والجامعى ومعدل نموهم السنوى ونسبتهم إلى جملة السكان فى السنوات ٧٥ - ١٩٨٦. وبقراءة ذلك الجدول قراءة سوسيوتربوية نجد أن جملة عدد الطلاب المقيدين بالتعليم العالى والجامعى بالنسبة إلى عدد السكان كانت عام ٧٥/١٩٧٦ حوالى ١,٢٩٪ وظلت هذه النسبة شبه ثابتة قرابة عشر سنوات تقريباً، حيث بلغت حوالى ١,٧٢٪ فى عام ٨٥/١٩٨٦. وذلك على الرغم من الزيادة السكانية الكبيرة التى شهدتها تلك الحقبة، حيث كان عدد السكان حوالى ٣٦,٩٩٧,٠٠٠ فى عام ٧٥/١٩٧٦ وارتفع إلى حوالى ٤٨,١٨٩,٠٠٠ فى عام ٨٥/١٩٨٦ خلال عشر سنوات، وتلك الزيادة السكانية لم يقابلها زيادة ملحوظة فى جمع المقيدين إلى عدد السكان خلال تلك الفترة. وذلك يؤكد على التى السابعة، أن نسبه الملتحقين بالتعليم العالى والجامعى فى فئة العمر من ١٨ - ٢٣ سنة لم تتجاوز ١٤٪ على أحسن تقدير، فى حين أنها فى بلدان ظروفها أسوأ من المجتمع المصرى أكثر من ذلك بكثير.

جدول (٢٢)
تطور أعداد المقيدين فى التعليم
العالى والجامعى ومعدل نموهم السنوى ونسبتهم إلى جملة السكان
فى السنوات ٧٥/٧٦ – ٨٥/١٩٨٦

البيان / الجامعة	المقيدون بالتعليم الجامعى	المقيدون بالمعاهد العليا التجارية والصناعية	المقيدون بالمعاهد العليا الخاصة	جملة المقيدين	٪ معدل النمو السنوى	عدد السكان	٪ الجملة إلى السكان
٧٥ / ٧٦	٤١٩,١٨٣	٢٨,٨٢٩	٢٩,٤٠٥	٤٧٧,٤١٧	٠,٠٠	٣٦,٩٩٧,٠٠٠	١,٢٩
٧٦ / ٧٧	٤٥٣,٦٩٦	٣١,٥٤١	٣٢,٩٥١	٥١٨,١٨٨	٨,٥	٣٨,١٩٨,٠٠٠	١,٣٦
٧٧ / ٧٨	٤٧٦,٧٧٧	٣٦,٤٧٥	٣٧,٦١٠	٥٥٠,٨٦٢	٦,٣	٣٨,٧٩٤,٠٠٠	١,٤٢
٧٨ / ٧٩	٤٨٨,٥٦٩	٣٩,٨٠٢	٤٠,٦٨٦	٥٦٩,٠٥٧	٣,٣	٣٩,٧٦٧,٠٠٠	١,٤٣
٧٩ / ٨٠	٥٠٧,٣١٤	٤٤,٧٢٢	٤٤,٥٧٣	٥٩٦,٦٠٩	٤,٨	٤٠,٩٨٣,٠٠٠	١,٤٦
٨٠ / ٨١	٥٤٤,١٥٣	٥٢,٢٨٣	٤٩,٤٤٥	٦٤٥,٨٨١	٨,٢	٤٢,٢٨٩,٠٠٠	١,٥٣
٨١ / ٨٢	٥٨٩,٥٦٢	٥٥,٧٨٢	٥٣,٣٤٨	٦٩٨,٦٩٢	٨,٢	٤٣,٤٦٥,٠٠٠	١,٦١
٨٢ / ٨٣	٦٣٢,٣٦٠	٥٩,٤٢٣	٥٥,١١٣	٧٤٦,٨٩٦	٦,٩	٤٤,٦٧٣,٠٠٠	١,٦٧
٨٣ / ٨٤	٦٦٧,٩٨٧	٦٥,٢٥٦	٥٧,٦٥٢	٧٩٠,٨٩٥	٥,٩	٤٥,٩١٣,٠٠٠	١,٧٢
٨٤ / ٨٥	٦٧٠,٧٢٦	٨٥,٦٣٠	٥٨,٢٦٤	٨١٤,٦٢٠	٣,٠	٤٦,٩٥٨٠٠٠	١,٧٣
٨٥ / ٨٦	٦٦٨,٨٤٩	١٠١,٣٩٤	٥٨,٨٥٧	٨٢٩,١٠٠	١,٨	٤٨,١٨٩,٠٠٠	١,٧٢

مصادر الاحصاءات :

(١) بالنسبة للجامعات الإحدى عشرة التابعة للمجلس الأعلى للجامعات: إدارة الاحصاء – أمانة المجلس الاعلى للجامعات.

(٢) بالنسبة لجامعة الأزهر – إدارة الاحصاء -- جامعة الازهر.

(٣) بالنسبة لجملة السكان : الكتاب السنوى الإحصائى لجمهورية مصر العربية ١٩٥٢ – ١٩٨٢ الصادر من الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء.

(٤) بالنسبة للمعاهد العليا : الكتاب السنوى للإحصاء – وزارة التعليم العالى: ١٩٨٥ / ١٩٨٦.



من ناحية أخرى، فإذا اخذنا بالمقاييس المتعارف عليها دوليا للأداء الجامعى من الناحية الكمية على الأقل.

نجد أن مقياس (أستاذ / طلبة) يشير إلى أوضاع غير صحية لأداء العملية التعليمية والتربوية فى النطاق الجامعى.

ذلك أن هذه المقاييس قد استقرت على الأتى(٤٤):

- جامعات الدرجة الاولى   أستاذ لكل أقل من عشرة طلاب
- جامعات الدرجة الثانية   أستاذ لكل أقل من عشرين طالب
- جامعات الدرجة الثالثة   أستاذ لكل عشرين فأكثر

فإذا قارنا بين أعداد هيئات التدريس ومعاونيهم فى الجامعات المصرية عام ٨٣/ ١٩٨٤ بأعداد طلاب هيئات الجامعات لنفس العام نجد الأتى:

- عدد أعضاء هيئات التدريس ومعاونيهم*   ٢٧٤٨٥
- عدد الطلاب**   ٥٦٨٣٧٧

أى أن النسبة هى أستاذ لكل ٢١ طالب تقريبا.

وهذه النسبة تتفاوت من جامعة لأخرى فهى فى القاهرة أستاذ / ١٦ طالب وفى الاسكندرية لكل ٢١ طالب وفى جامعة عين شمس لكل ٢٤ طالب وفى أسيوط لكل ٢١ طالب وفى طنطا لكل ٢٥ طالب وفى المنصورة لكل ٢٣ طالب وفى جامعة الزقازيق لكل ٢٧ طالب وفى جامعة حلوان لكل ١٤ طالب وفى المنيا لكل ١٨ طالب أما المنوفية فهى لكل ٢٢ أما جامعة قناة السويس فهى لكل ١٤ طالب.

والبيان التالى يبين أوضاع هيئات التدريس فى الجامعات المصرية.

* دون جامعة الازهر لعدم توافر بيان بشأنها.

** باستبعاد طلاب جامعة الازهر ايضا.

جدول (٢٢)

عدد أعضاء هيئة التدريس والمدرسين المساعدين والمعيدين (حسب المشغول) بجامعات جمهورية مصر العربية فى العام الجامعى ٨٣ / ١٩٨٤[٤٦]

البيان / الجامعة	أعضاء هيئة التدريس				معاونو وأعضاء هيئة التدريس			الجملة
	أستاذ	أستاذ مساعد	مدرس	الجملة	مدرس مساعد	معهد	الجملة	
القاهرة	٩٤٠	٧١٦	١٣٠٨	٢٩٦٤	١٥١٢	١٤٨٦	٢٩٩٨	٥٩٦٢
الإسكندرية	٦١٠	٥٠٠	٨٢٣	١٩٣٣	٩٥٥	٩٣٢	١٨٨٧	٣٨٢٠
عين شمس	٦٢٨	٤٧٦	٨٥٥	١٩٥٤	١٢١٥	١١٨١	٢٣٩٦	٤٣٥٠
أسيوط	٢٥٥	٢١٩	٤٢٤	٨٩٨	٦٣٦	٥٨٩	١٣٢٥	٢١٢٣
طنطا	١٢١	١٣٤	٣٠٦	٥٦١	٤٦٠	٥٢٧	٩٨٧	١٥٤٨
المنصورة	١٤٩	١٨٩	٤٤٧	٧٨٥	٥٨٣	٤١٣	٩١٦	١٢٨١
الزقازيق	١٩٧	٢٤١	٥١٤	٩٥٣	٩٩٥	١٣٠١	٢٢٩٦	٣٢٤٨
حلوان	١٧٣	٢٦٩	٤٩٠	٩٣٢	٥٠٣	٧٧٨	١٢٨١	٢٢١٣
المنيا	٣٦	٥٦	١٥٨	٢٥٠	٢٦١	٣٤٥	٦١١	٨٦١
المنوفية	٤٨	٥٧	١٥٥	٢٦٠	٢٨٢	٢٦٨	٥٥٠	٨١٠
قناة السويس	٣٢	٥٩	١٤١	٢٣٢	٢٣٦	٣٠١	٥٣٧	٧٦٩
الإجمالى	٣١٨٩	٢٩١١	٥٦٢١	١١٧٢١	٧٦٤٣	٨١٣١	١٥٧٦٤	١٧٤٨٥

باستثناء جامعة الأزهر.

وبرغم تضاعف أعضاء هيئات التدريس ومعاونيهم خلال العشر سنوات الماضية (٧٤ - ١٩٨٤) فإن المعدل (أستاذ / طلبة) قد ظل متواضعا ويظهر البيان التالى هيكل هيئات التدريس بالجامعات المصرية خلال هذه الفترة.



جدول (٢٣)

تطور هيئات التدريس ومعاونيهم بالجامعات المصريةخلال الفترة ٧٤ / ١٩٨٤[٤٧]

البيان / الجامعة	هيئـــة التـدريس		أعضـاء هيئة التـدريس		الجمـــلة	
	العـــدد	٪	العـــدد	٪	العـدد	٪
٧٤/ ١٩٧٥	٥٠٤٢	١٠٠	٧٦٤١	١٠٠	١٢٦٨٣	١٠٠
٧٥/ ١٩٧٦	٦٧٠٥	١٣٣	١٠١٠٢	١٣٢	١٦٨٠٧	١٣٣
٧٦/ ١٩٧٧	٧٥٦٨	١٥٠	١٢٠٧٦	١٥٨	١٩٦٤٤	١٥٥
٧٧/ ١٩٧٨	٧٩٦٧	١٥٨	١٢٤٦٦	١٦٣	٢٠٤٣٣	١٦١
٧٨/ ١٩٧٩	٨٤٦٢	١٦٨	١٣٢١٨	١٧٣	٢١٦٨٠	١٧١
٧٩/ ١٩٨٠	٨٩٤٦	١٧٧	١٣٤١٣	١٧٦	٢٢٣٥٩	١٧٦
٨٠/ ١٩٨١	٩٧٥١	١٩٣	١٤١٣٢	١٨٥	٢٣٨٨٣	١٨٨
٨١/ ١٩٨٢	١٠٥٤٤	٢٠٩	١٤٩٥٩	١٩٦	٢٥٥٠٣	٢٠١
٨٢/ ١٩٨٣	١١٠٨٧	٢١٠	١٥٥٤٤	٢٠٣	٢٦٦٢١	٢١٠
٨٣/ ١٩٨٤	١١٧٢١	٢٣٣	١٥٧٦٤	٢٠٦	٢٧٤٨٥	٢١٧

ويتضح لنا من الجدول السابق أن نصيب الجامعات والمعاهد من الميزانية العامة للدولة لعام ٨٣/ ١٩٨٤ لا يتجاوز ٥٥٨ مليون جامعة (شاملة نفقات الأزهر قبل الجامعية) وبافتراض أن متوسط الأجور لهيئات التدريس سنويا هى (٢٤٠٠ جنيها) فإن نصيب الباب الأول لهيئات التدريس ومعاونيهم يبلغ لذلك العام ٦٦ مليون جنية تقريبا وإذا اضفنا إليهم العمالة الإدارية والخدمات المعاونة... الخ فإن إجمالى الأجور المدفوعة يصل إلى ١٠٠ مليون جنية ويصبح بالتالى حجم الانفاق على التعليم الجامعى نحو ٤٥٨ مليون جنية شاملة المرافق الجامعية.... الخ.

ومن ثم يصبح نصيب الطالب الواحد من نفقات التعليم الجامعى نحو ٦٧١ جنيها سنويا وبإضافة المنصرف على الأجور يصبح نصيب ٨١٧ جنيها سنويا فى المتوسط.

إذا قارنا بين هذا الحال فى مصر، وبين نظم التعليم الجامعى فى دولة رأسمالية ومركزية مثل المملكة المتحدة، نجد أن ٩٠٪ من ميزانيات الجامعات هناك (والبالغ عددها ٤٧ جامعة) تتولى الحكومة البريطانية تمويلها إدراكاً منها لأهمية الاستثمار فى هذا المجال وقد بلغ هذا الإنفاق عام ٨٥/ ١٩٨٦ نحو ١٣٠٠ مليون جنية استرلينى.

* لم يتوفر بيان حول العمالة فى الوظائف الإدارية والخدمات المعاونة بالجامعات.

جدول (٢٤)

تطور هيئات التدريس ومعاونيهم بالجامعات الإنجليزية خلال الفترة ٧٤ / ١٩٨٤(٤٨)

م	اسم الجامعة	قيمة الدعم	م	اسم الجامعة	قيمة الدعم
١	جامعة لندن	٢٣٨,٦	٢٢	جامعة برادفورد	١٥,٠
٢	جامعة مانشيتر.	٤٨,٥	٢٣	جامعة اكستروهل	١٥,٠
٣	جامعة ادنبره	٤٦,٠	٢٤	جامعة اسيت	١٥,٠
٤	جامعة جلاسجو	٤٤,٨	٢٥	جامعة اتخليا	١٥,٠
٥	جامعة اكسفورد	٤٤,٨	٢٦	جامعة كارديف	١٥,٠
٦	جامعة كمبردج	٤٤,٣	٢٧	جامعة استون	١٥,٠
٧	جامعة ليدز	٤٣,٠	٢٨	جامعة باث	١٥,٠
٨	جامعة بيرمنجهام	٣٨,٤	٢٩	جامعة برونيل	١٥,٠
٩	جامعة ليفربول	٣٧,٩	٣٠	جامعة وسيكس	١٥,٠
١٠	جامعة سنشفيلد	٣٢,٣	٣١	جامعة ساري	١٥,٠
١١	جامعة نيوكاسل	٣٢,٣	٣٢	جامعة لانكاستر	١٥,٠
١٢	جامعة سانت بريستول	٢٩,٩	٣٣	جامعة سانت ديفيد	١٥,٠
١٣	جامعة نوتنجهام	٢٨,٠	٣٤	جامعة سوانس	١٥,٠
١٤	جامعة ساوث هامبتون	٢٦,١	٣٥	جامعة دندي	١٥,٠
١٥	جامعة ابردين	٢٣,٠	٣٦	جامعة يورك	١٠,٠
١٦	جامعة استراتكلايد	٢٤,٠	٣٧	جامعة كنت	١٠,٠
١٧	جامعة ردنج	١٩,٠	٣٨	جامعة ووكيل	١٠,٠
١٨	جامعة واريك	١٩,٠	٣٩	جامعة سالفورد	١٠,٠
١٩	جامعة سانت دارام	١٨,٠	٤٠	جامعة سانت اندروز	١٠,٠
٢٠	جامعة ليستر	١٨,٠	٤١	جامعة استرلنج	١٠,٠
٢١	جامعة لافبورو	١٥,٠	٤٢	جامعة بانجور	١٠,٠
			٤٣	جامعة ابرسيت ويث	١٠,٠

ولعل ما يميز نظام التعليم فى الدول المتقدمة، ونمثل بها هنا بالمملكة المتحدة أن خطة التعليم توضع بالتعاون مع لجنة خدمات القوى العاملة Manpower Services Commission[٤٩] ومن ثم فهى تأتى استجابة لمؤشرات سوق العمل والتغيرات الدورية فيه.

وتشير بعض المصادر على سبيل المثال إلى أن جامعة لندن التى تتجاوز إيرادتها السنوية ٤٠٠ مليون جنيه استرلينى لا تتلقى من الطلبة المقيدين بها - ومعظهم من الأجانب - سوى ٨ مليون جنية كمصروفات دارسية أى بنسبة ٢٪ من إيرادها العام فى هذا الوقت الذى تنفق فيه الجامعة ما يربو على ١٥٠ مليون جنيهًا استرلينيًا فى صورة مرتبات ونحو ١٢ مليون جنيه أخرى على المعامل والمعدات والمستشفيات التابعة لها وتعتمد الجامعة فى تمويل نشاطها بصورة أساسية على مصدرين.

الأول : التمويل الحكومى الذى يتجاوز غالبا نسبة ٥٠٪ من إيراداتهما الكلية.

الثانى : منح البحوث وعقود الشركات الإنجليزية وغيرها لتطوير بعض المعدات أو إجراء تصميمات أكثر حداثة (٣٠ تقريبا)(٥٠) فما هى الصورة لدينا؟

يكاد يكون هناك اتفاق بين جمهرة الباحثين والمهتمين بقضايا التعليم والبحث العلمى فى مصر بأن هناك حالة قطيعة - أو يكاد - بين الجامعات وباحثيها وعلمائها من جهة، وقطاعات البحوث والتطوير من جهة أخرى وبالقطع فإن الربط بين قطاعى البحوث والتعليم يحتاج - علاوة على البنية الأساسية للبحوث والمعامل والورش - إلى مناخ ثقافى ديمقراطى يتسم بالتسامح تجاه كافة التيارات الفكرية ويستلزم مناخ ديمقراطى كامل فى المراكز التعليمية (الجامعات والمدارس) والمراكز البحثية المختلفة. فالإصلاح هنا لا ينطلق من دافع المنفعة وحدها وإنما من منطق إتاحة مناخ بناء يدفع بخيالات البحاثة والخبراء إلى أقصى مدى ممكن.



ومن الأمور الملفتة للنظر تراجع دور مصر الريادى فى مجال التعليم بالنسبة للأقطار العربية الأخرى، خاصة بعد عام ١٩٧٩ والاتجاه المتزايد لتدخل السياسة واتجاهاتها فى مجال الروابط العلمية بين أبناء الوطن العربى ككل.

ذلك أن عدد الوفدين من مختلف الجنسيات (ومعظمهم من الوطن العربى) قد انخفض انخفاضا مذهلا من ٣٠ ألف وافد تقريبا عام ١٩٧٦/٧٥ إلى نحو ١١ ألف وافد عام ٨٤/ ١٩٨٥ وهو ما يظهره البيان التالى:

جدول (٢٥)

إحصائية مقارنة للطلاب الوافدين المقيدين فى جمهورية مصر العربية فى السنوات العشرة الأخيرة بمراحل الدراسات العليا والليسانس والبكالوريوس والمعاهد الفنية من الأوطان المختلفة[٥١]

العام الدراسى	الوطن العربى	أفريقيا	آسيا	أوربا	الإمريكيتين وغير معين الجنسية	الإجمالى
٧٥ / ٧٦	٢٧١٨٤	١٠٥٦	١٨٤٠	٢٧٥	٩٣	٣٠٤٤٨
٧٦ / ٧٧	٣٠٠٠٦	٩٦٦	١٦٩٨	٢٧٤	٨٦	٣٣٠٣٠
٧٧ / ٧٨	٣٢٩٣٨	١٠٠٩	٢٠٢٩	٢٧٠	٤١	٣٦٢٨٧
٧٨ / ٧٩	٣٣٠١٤	١٠٠١	٢٢٢٦	٢٥٢	٣٧	٣٦٥٣٠
٧٩ / ٨٠	٢٦٢٠٧	٦١١	١١٠٧	١٥٥	٢٦	٢٨١٠٦
٨٠ / ٨١	٢٤٦٩٥	٦١٦	١٠٦٠	١٣٦	٣٤	٢٦٥٤١
٨١ / ٨٢	١٦٥٠٣	٥٠٦	٣٥٩	٧٩	٩	١٧٤٥٦
٨٢ / ٨٣	١٦٣١٣	٣٤٧	٣٣٤	١١٧	٣٤	١٧١٣٥
٨٣ / ٨٤	٩٨٨٦	٢٨٢	١٦٠	٩٥	٣	١٠٤٢٦
٨٤ / ٨٥	١٠٦٣١	٢٠٨	١٢٢	٩٢	–	١١٠٥٣

وإذا عرفنا أن معظم الطلبة العرب الوافدين هم من فقراء الوطن العربى (السودانيين - الفلسطينيين ثم اليمنيين) فلنا أن نقدر الأثر السلبى لهذه السياسة على تقليص دور مصر الريادى فى مجال التعليم بالنسبة للوطن العربى والوافدين منه.

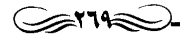
(٣) التعليم فوق الجامعي :

يشير أحد تقارير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا إلى أن عدد الباحثين فى مصر عام ١٩٨٣ قد بلغ ٢٦ ألف باحث[٥٢أ] وبرغم أن تقرير المجلس لم يشر لتعريف من هو الباحث، فإن المفهوم ضمنا من ثنايا التقارير المتتابعة للمجلس المشار إليه هو أن الباحث من حصل على درجتى الماچستير أو الدكتوراة أى نسبة الباحثين إلى إجمالى السكان فى مصر هى ١: ١٦٠٠ بينما نجد هذه النسبة فى الدول المتقدمة ١ : ٦.

ويتوزع الباحثون المصريون حاليا على ٢٦٥ مركزا ومعهدا بحثيا[٥٣] بيدأن المؤشرات الاحصائية المتاحة من مصادر(٥٤) أخرى تستدعى إعادة النظر فى البيان الصادر عن المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوچيا كما يستلزم التضارب فى الأرقام الإحصائية من مصدر إلى آخر، الاتفاق بداية ماهية الباحث العلمى؟

ففى واقعنا الراهن ليس كل من يحمل درجة الدكتوراه يصبح باحثا أو مؤهلا للبحث العلمى والأكاديمى بكل المقاييس المتعارف عليها فى الدوائر العلمية والأكاديمية الدولية.

ووفقا للجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء فإن عدد الحاصلين على مؤهلات فوق جامعية (دبلوم - ماجستير - دكتوارة) فى ٧ كليات فحسب منذ إنشائها وحتى يناير ١٩٨١ قد بلغ ٤٣٠٩٦ وهذه الكليات هى:



جدول (٢٦)

عدد توزيعات الحاصلين على مؤهلات فوق جامعية فى الكليات السبع منذ إنشائها وحتى يناير ١٩٨١[٥٢]

الكليات	دبلوم	ماجستير	دكتوارة	الإجمالى
كلية الهندسة.	٢٧٩١	١٨٠٩	١٨٣٩	٦٤٣٩
الطب البشري	١٤٣٥٠	٩٤٥	٢٥٣٤	١٧٨٢٩
طب الأسنان	٩٠٣	٦٤	١٧٥	١١٤٢
العلاج الطبيعي.	١	٥٢	٤	٥٧٠
الاقتصاد والعلوم السياسية.	٣٣٣	٨٢	٦٤	٤٧٩
كليات التجارة.	٧٨٢٩	٨٦٦	٥٢٠	٩٢١٥
كليات الحقوق.	٧٢٨٧	٣٠	٦١٨	٧٩٣٥
الإجمالى	٣٣٤٩٤	٣٨٤٨	٥٧٥٤	٤٣٠٩٦

لقد اختلط لدى الكثيرين – بفعل عوامل ثقافية وسياسية عديدة – مفهوم الترقى الوظيفى بنيل درجة فوق جامعية دون أن ترتبط عملية البحث هذه بإبداع علمى حقيقى يدفع بفرع العلم ذاته خطوة للأمام ويدفع بالباحث نفسه خطوات بعيدة فى مضمار العلم الواسع الأرجاء.

لقد بلغ عدد المقيدين فى العام الجامعى ٨٢/ ١٩٨٣ لنيل درجة الماجستير ٢٧ ألفا أما الدكتوراة فكان عددهم ٩ آلاف أما المقيدون فى الدبلومات الجامعية فقد بلغوا ٢٤ ألف طالب (٣٠٪ من خريجى كليات الحقوق).

فما الذى سيقدمه هؤلاء إلى البحث العلمى وإلى الممارسة العملية؟ ثم كيف تستثمر الأجهزة الحكومية المعنية هذه البحوث لتحسين أوجه الحياة فى مصر؟

خامساً - نحو نظام تعليمى مستقبلى :

يستخلص المحلل من العرض السابق بعض أوجه القصور فى النظام التعليمى المصرى، هو ذلك التطور الكمى الذى لم يصحبه تطور مواز فى النمو الاقتصادى من ناحية ولا فى مناهج وطريقة عمل النظام التعليمى ذاته من ناحية أخرى.

أما التعليم الفنى وبخاصة الصناعى فبرغم الزيادة التى طرأت على أعداد الطلاب الملتحقين به إلا أن دونية النظرة الاجتماعية للتعليم الفنى من جهة وعدم فاعلية نظم الحراك التعليمى بين هذا النوع من التعليم والتعليم العالى من جهة أخرى ظلت عقبة أمام تطوير متكامل فى نظام التعليم الفنى. وإذا اخذنا نشأة الجامعات فى أوربا وأمريكا مثالاً فإننا نجدها جاءت منذ منتصف القرن الثامن عشر على هيئة معاهد للميكانيكا والكهرباء لتعليم العمال فى العمل الإنتاجى الحديث على أيه حال... سنحاول هنا عرض التصور المقترح لتطوير نظام التعليم فى دولة نامية ("مصر مثلا).

سيظل من الصعوبة بمكان تناول قضايا التعليم فى بلد مادون ربطها مباشرة بطبيعة النظام الاقتصادى والاجتماعى السائد، فإذا كان هذا النظام يسير وفقا لقوانين العرض والطلب (السوق الرأسمالى) فإن التعليم سيضع بدوره سواء شئنا أم أبينا - فى دائرة التداول السلعى بمعناها الواسع، وعلى العكس فإن اتباع أساليب التخطيط سيؤدى حتما إلى تخطيط التعليم وتوجيهه بحيث يتوازى مع وتيرة النشاط الاقتصادى ومستوى النمو فى القطاعات المختلفة.

وبالقطع فإن التعليم، ليس مجرد مهارات مكتسبة فحسب، وإنما هو صقل للشخصية الإنسانية فى أهم مراحلها وأطوارها ولذا فإن توافر مناهج نقدية وتوفير مناخ ثقافى متعدد التيارات ومتنوع الأفكار لايأتى من قبيل الترف بقدر ما هو ضرورة موضوعية يستلزمها نجاح هذا النظام التعليمى فى خلق شخصية إنسانية متكاملة ومنتمية بصورة واضحة.

فغلبة الطابع النظرى والأكاديمى على التعليم فى البلاد النامية وسيادة وسائل التلقين وأساليبه ونظام التشعيب المبكر وتضخم الأجهزة الإدارية فى قطاعات التعليم كل هذه الأعراض والمظاهر تعكس مأزق هذا النظام وتستدعى البحث عن مخارج صحيحة لتجاوز ذلك القصور.

فما هى الركائز الاستراتيجية لنظام تعليمى فاعل وبناء ؟

أولاً - تحديد هيكل سوق العمل في البلاد وهذا يشمل :

(١) إجراء حصر دقيق لسوق العمل بالقطاعين الحكومى والخاص ومعرفة معدلات نموه السنوية خصائصه النوعية وقياس حجم الفائض أو العجز فى التخصصات كما يستلزم الأمر دراسة مدى التغيرات الاقليمية وعمقها فى مجال النمو الاقتصادى ومعدلات الطلب على العمالة ومستوى ارتداد هذه العمالة مستقبلا.

(٢) يلى ذلك وضع الخطط القصيرة والمتوسطة والطويلة الأجل لتغيير معامل سوق العمل الراهن وتطويره بحيث يستجيب للزيادة الكمية السنوية للخريجين من النظام التعليمى ويتطلب ذلك الاهتمام بالقطاعات الإنتاجية والسلعية التى تشكل المرتكزات الأساسية للنظام الاقتصادى والاجتماعى ككل.

(٣) العمل من أجل تغيير النظره الاجتماعية للعمل اليدوى وذلك بتكثيف الدعاية والإعلام- إلى جانب إجراءات مادية أخرى سوف نذكرها بعد قليل - عن أهمية العمل اليدوى والفنى وقدسيته.

(٤) انشاء مجلس قومى للتعليم والتوظف والبحث العلمى يكون من أهم أهدافه ربط العملية التعليمية بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية من جهة وباحتياجات سوق العمل من جهة أخرى وكذلك ربط نظام التعليم بنظام فاعل للبحث العلمى (النظرى والتطبيقى) بحيث يصب فى النهاية فى العملية الإنتاجية وتطوير وسائل الإنتاج وتنظيم سبل التفاعل بين مراكز التدريب

والمدارس الفنية التابعة للشركات والوزارات - غير وزارة التربية والتعليم - بوازرة التعليم حتى يتحقق أقصى قدر من الانسجام فى الأداء التعليمى.

ثانياً - اتباع نموذج الانسياب التعليمى والتغذية المفتوحة ويعنى ذلك:

(١) الإقرار بأولوية التحاق خريجى المدارس الثانوية الفنية المختلفة بالتعليم العالى بالكليات المناظرة وهذا من شأنه تشجيع الطلاب على الالتحاق بالتعليم الفنى (صناعى - زراعى - تمريض ... الخ) من جهة، ورد الاعتبار لهذه التخصصات عمليا من جهة أخرى.

(٢) تكامل المناهج التعليمية العملية والنظرية وإلغاء نظام التشعيب المبكر فالدراسات الهندسية الحديثة - مثلا - تقضى بتوزيع زمن الدراسة على النحو التالى:.

- ٥ إلى ٣٥٪ للدراسات الإنسانية.
- ٢٥٪ للعلوم الأساسية.
- ٣٥٪ لعلوم مهنة الهندسة.
- ٣٥٪ للتطبيقات الهندسية.

(٣) تقليص الذيل الإدارى للإدارة التعليمية والذى يتجاوز أحيانا كثيرة نسبة ٤٠٪ من اجمالى العمالة التعليمية.

(٤) ربط نظام التعليم الراهن بالبحث العلمى والتطبيقى وتدعيم ورش ومعامل المدارس والجامعات ومعاملها والتركيز على الطابع العملى للتعليم وتقليص الاهتمام بالكتاب المدرسى أو الجامعى.

(٥) تخصيص نسبة من أرباح الشركات الصناعية سنوياً لتمويل المدارس الفنية وتطويرها (١٪ مثلا).

(٦) تنظيم وسائل نقل المعلومات وتداولها فى إطار العملية التعليمية، بحيث تصبح نسب الكتب غير المدرسية إلى الكتب المدرسية ٧٥٪ للأولى و ٢٥٪

للثانية كما هو متعارف عليه دوليا(٣٢) حيث نجد على العكس من ذلك فى مصر مثلا فنجد أن الكتب المدرسية تشكل ٨٥٪ من المصادر التعليمية والعلمية التى يتداولها الطلاب.

ثالثاً- الديمقراطية ركن أساسي في العملية التربوية والتعليمية للأسباب التالية:

(١) إن الديمقراطية تعنى تكريس مشاعر الانتماء ونقلها من حيز الشعور إلى مركز الوعى وهو ما من شأنه فتح أوسع الأبواب لمشاركة الطلاب والتلاميذ - دون قهر - فى تحسين شروطًا البيئة الاجتماعية والاقتصادية.

(٢) سيوفر المناخ الديمقراطى شروطًا موضوعية لتغيير نظم التعليم فالنظم المعتمدة على التلقين وتخزين المعلومات (التى مصدرها بالطبع الكتاب المدرسى) هو مولود طبيعى لمجتمع تسوده الاستبدادية السياسية والجمود الفكرى وعلى العكس فإن أساليب التعليم القائمة على النقد والمناقشة والمشاركة بالرأى هى نتاج مجتمع مفتوح سياسيا ومتمايز حضاريا.

(٣) تنشيط أساليب الرقابة الشعبية على المدارس والجامعات من خلال «مجالس الأباء» واتحادات الطلاب المنتخبة وينطبق هذا بالقطع على انتخابات رؤساء الجامعات والعمداء وباختصار فإن الحاجة إلى «مقرطة» العملية التعليمية لا تنبع من ترف فكرى بقدر ما تستدعيها الحاجة الماسة إلى تطوير نظم التعليم واستعادة «روح الانتماء» لقطاعات عريضة من الشباب المصرى.



مراجع الفصل التاسع

(١) هناك العديد من الدراسات والابحاث العربية، التى عالجت هذا الموضوع بشكل نظرى وتطبيقى مسهب على الواقع المصرى والعربى، نذكر منها على سبيل المثال:

* سمير أمين، **التطور اللامتكافئ: دراسة فى التشكيلات الاجتماعية للرأسمالية المحيطية.** ترجمة: برهان غليون. (بيروت، دار الطليعة، ١٩٧٤).

* ـــــــ، **الطبقه والأمة فى التاريخ وفى المرحله الامبرياليه.** ترجمة: هنريت عبودى (بيروت، دار الطليعة، ١٩٨٠).

* ـــــــ، **أزمة المجتمع العربى** (القاهرة، دار المستقبل العربى، ١٩٨٥).

* ـــــــ، **ما بعد الرأسمالية** (بيروت، مركز دراسات الوحده العربيه، ١٩٨٨).

* كمال نجيب، "التبعيه والتربية فى العالم الثالث" **(مجلد التربية المعاصره، العدد ٢، القاهرة، سبتمبر ١٩٨٥).**

* ابراهيم سعد الدين، "حول مقولة التبعية والتنمية الاقتصادية العربية" **(مجلة المستقبل العربى، العدد ١٧، يوليو ١٩٨٠).**

* ابراهيم سعد الدين، "النظام الدولى وآليات التبعية: آليات التبعية فى إطار الرأسمالية المتعدية الجنسيات" **(مجلة المستقبل العربى، العدد ٩٠، اغسطس، ١٩٨٦).**

* محمد أزهر السماك، "قياس التبعية الاقتصادية للوطن العربى وتأثيراتها الجيوبوليتكيه المحتمله" **(مجلة المستقبل العربى، العدد ٩١، سبتمبر، ١٩٨٦).**



* محمد السيد سعيد، "نظرية التبعية وتفسير تخلف الاقتصاديات العربية" **(مجلة المستقبل العربى، العدد ٦٢، أبريل، ١٩٨٤).**

* محمد عبد الشفيع عيسى، "التبعية التكنولوجيه فى الوطن العربى- المفهوم العام والتطبيق العملى" **(مجلة المستقبل العربى، العدد ٦١، مارس ١٩٨٤).**

* عادل غنيم، **النموذج المصرى الرأسمالية الدولة التابعة – دراسه فى التغيرات الاقتصاديه والطبقيه فى مصر ١٩٧٤-١٩٨٢** (القاهرة، دار المستقبل العربى، ١٩٨٦).

(٢) ابراهيم العيسوى، **معنى التبعية، فى قضايا فكريه، الكتاب الثانى** (القاهره، دار الثقافه الجديده، ١٩٨٦، ص ١٢).

(٣) المرجع السابق، ص ١٣.

(٤) كمال نجيب، التبعية والتربية فى العالم الثالث، مرجع سابق، ص ٥.

(5) Fernands H. Cardose, ***Dependency and devlopment in Latian Americas***,(New left Review, 74, July - August 1972) P. 93.

نقلا عن كمال نجيب، مرجع سابق، ص ٦.

(٦) محمود أمين العالم، تعليق على ندوه قضايا فكريه (التبعيه .. الخطر .. والمواجهه) قضايا فكريه، مرجع سابق، ٢٨٨-٢٨٩.

(٧) بنت هانس، سمير رضوان **«العمل والعدل الاجتماعى فى مصر فى الثمانيات دراسة فى سوق العمل، مكتب العمل الدولى** (القاهرة، دار المستقبل العربى ١٩٨٣) ص ص ١١٣ - ١٢٠.

(٨) المجالس القومية المتخصصة، تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، الدورة ١٢ سبتمر ١٩٨٤ يونية ١٩٨٥، وارد بالكتاب رقم (١٨٨).

(٩) أحمد فتحى سرور، **استراتيجية تطوير التعليم فى مصر**، (القاهرة، وزارة التربية والتعليم، يوليو ١٩٨٧)، ص ٢٠٦.

(١٠) يراجع فى ذلك :

* نتائج التعداد العام للسكان نوفمبر ١٩٧٦، ملحق الاهرام الاقتصادى، عدد أول مايو ١٩٧٧.

* وزارة المالية، الإدارة العامة للبحوث المالية، الظواهر التى أثرت على العمالة المصرية ادارة بحوث الاصلاح المالى، سبتمر ١٩٨٣.

* بنك مصر، النشرة الاقتصادية، العدد الثانى ١٩٨٤.

* الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء، الكتاب السنوى الاحصائى لجمهورية مصر العربية لعام ١٩٨٢ اغسطس ١٩٨٣.

(١١) الجهاز المركزى للتعبئة العامة والأحصاء الكتاب السنوى لعام ٨٣/ ١٩٨٤ يونية ١٩٨٥.

(١٢) المجالس القومية المتخصصة، الكتاب رقم (١٥٠) يوليو. مرجع سابق ص ٦٨.

(١٣) المرجع السابق.

(١٤) سمير لويس سعد "تكلفة التليمذ فى المدارس التعليم الاساسى دراسة احصائية "(القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية، يوليو)١٩٨٥ ص ص ٨٨ - ١٠٠.

(١٥) المرجع السابق.

(١٦) المجالس القومية المتخصصة، تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، الدورة (١٢) سبتمبر ١٩٨٤ / يونية ١٩٨٥ .

(١٧) المرجع السابق.

(١٨) وزارة التربية والتعليم ، تطور التعليم العام وتدفقه منذ منتصف القرن العشرين ، مرجع سابق.

(١٩) راجع النشرة الاحصائية، العدد الثالث، ابريل ١٩٨٦.

(٢٠) المجالس القومية المتخصصة، **تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا الدورة (١٢] سبتمبر ١٩٨٤/ يونية ١٩٨٥.**

(٢١) المصدر المرجع السابق.

(٢٢) المجالس القومية المتخصصة، **تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، الدورة (١) سبتمبر ١٩٨٣ يونية ١٩٨٤** الكتاب رقم (١٧١) ص ٤٠ - ٤١.

(٢٣) المرجع السابق.

(٢٤) سمير لويس سعد، مرجع سابق ص ١١١ وما بعدها.

(٢٥) وزارة التربية والتعليم، قطاع التعليم الفنى، الإدارة العامة للتنسيق والتخطيط والإدارة العامة للتعليم الزراعى والإدارة العامة للتعليم الصناعى يناير ١٩٨٧.

(٢٦) وزارة التربية والتعليم، الإدارة المركزية للتعليم الفنى الإدارة العامة للنسيق والتخطيط.

(٢٧) المرجع السابق.

(٢٨) جهاز التعبئة العامة والاحصاء، الكتاب السنوى لعام ٨٣/ ١٩٨٤.

(٢٩) المرجع السابق.

(٣٠) المرجع السابق.

(٣١) المرجع السابق.

(٣٢) المجالس القومية المتخصصة، الكتاب رقم (١٨٨) مرجع سابق ص ١٨٩.

(٣٣) يرجع فى ذلك:

* المجلس الاعلى للجامعات ، مركز بحوث تطوير التعليم الجامعى – ادارة الاحصاء، **بيان باحصاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالجامعات المصرية لعام ٨٣/ ١٩٨٤.**

* الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء، الكتاب السنوى لعام ٨٣/ ١٩٨٤ يونية ١٩٨٥.

(٣٤) تطوير التعليم العام وتدفقه، مرجع سابق ، وكذلك وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للاحصاء بيان احصائى باجمالى المدارس والتلاميذ من عام ٧٧/ ١٩٧٨ إلى ٨٥/ ١٩٨٦.

(٣٥) راجع فى ذلك:

* وزارة القوى العاملة والتدريب، الإدارة العامة للخريجين أول يناير ١٩٨٦.

(٣٦) سمير لويس سعد ، «تكلفة التلميذ فى مدارس التعليم الاساسى» دارسة احصائية «مرجع سابق».

(٣٧) لويس عويض ، الجامعات المصرية جريدة الأهرام ، ٢٥/ ١١/ ١٩٨٦.

(٣٨) لويس عوض، مرجع س ابق.

(٣٩) فؤاد حسن أحمد عبد الله وعبد الستار فرج خليل، قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية الهيئة العامة لشئون المطابع الاميرية ١٩٨٤.

(٤٠) الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء، الكتاب الاحصائى السنوى لعام ٨٣/ ١٩٨٤ يونية ١٩٨٥.

(٤١) المرجع السابق ص ١٩٧.

(٤٢) المرجع السابق.

(٤٣) أحمد فتحى سرور، استراتيجية تطوير التعليم فى مصر ، مرجع سابق ، ص ص ٢١٨ – ٢١٩.



(٤٥) المجالس القومية المتخصصة، الكتاب رقم (١٧١) مرجع سابق ، ص ١١٧.

(٤٦) المجلس الأعلى للجامعات، الإدارة العامة للأحصاء المرجع السابق.

(٤٧) المجلس الأعلى للجامعات، مركز بحوث تطوير التعليم الجامعى، مرجع سابق.

(٤٨) لويس عوض «الجامعة الأهلية» أهرام ١٨/ ١٠/ ١٩٨٦ إذا أن يبدو واضحا أن أغنى النظم الرأسمالية تتولى - بوعى الانفاق على التعليم بمختلف مراحله.

(٤٩) المجالس القومية المتخصصة، الكتاب رقم (١٨٨) مرجع سابق ، ص ١٣١.

(٥٠) الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء ، بيان الحاصلون على درجات الدبلوم والماجستير والدكتواره وما يعادلها من جامعات ج . م . ع ومن الخارج من أول دفعة تخرجت حتى يناير ١٩٨١ رقم المرجع (٧١ - ١٤٣٣٣ - ٨١) ابريل ١٩٨١.

(٥١) إحصائية الطلاب الوافدين فى العام ٨٤/ ١٩٨٥، وزارة التعليم العالى، الإدارة العامة لقبول ومنح الطلاب الوافدين.

(٥٢) المجالس القومية المتخصصة، ص ١٠٦ مرجع سابق.

(٥٣) تقرير المجلس القومي للتعليم، الدورة الثامنة اكتوبر ١٩٨٠، يوليو ١٩٨١ ص ٥٨ مرجع سابق.

(٥٤) المجالس القومية المتخصصة السياسة الثقافية - مبادئ ودراسات - الجزء الأول، الكتاب رقم (٢٦) لعام ١٩٨٤ ص ١١٢.

(٥٥) الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء مرجع رقم (٧١ - ١٤٣٣٣ - ٨١) ابريل ١٩٨١.

فهرس

